



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

¿Cómo es tu entorno?
Mapeos colectivos y educación artística. Una propuesta para la interdisciplinariedad en el aula de secundaria.

Autor/es

ANA SANTIBÁÑEZ MARTÍNEZ DE ANTOÑANA

Director/es

IGNACIO GIL DÍEZ USANDIZAGA

Facultad

Escuela de Máster y Doctorado de la Universidad de La Rioja

Titulación

Máster Universitario de Profesorado, especialidad Geografía e Historia

Departamento

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Curso académico

2018-19



¿Cómo es tu entorno?

Mapeos colectivos y educación artística. Una propuesta para la interdisciplinariedad en el aula de secundaria., de ANA SANTIBÁÑEZ

MARTÍNEZ DE ANTOÑANA

(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

© El autor, 2019

© Universidad de La Rioja, 2019

publicaciones.unirioja.es

E-mail: publicaciones@unirioja.es

Trabajo de Fin de Máster

¿Cómo es tu entorno?

Mapeos colectivos y educación artística.

Una propuesta para la interdisciplinariedad en el aula de secundaria.

Autora

Ana Santibáñez Martínez de Antoñana

Tutor

Ignacio Gil Díez Usandizaga

Máster:

Máster en Profesorado, Geografía e Historia (M03A)

Escuela de Máster y Doctorado



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

AÑO ACADÉMICO: 2018/2019

Resumen

Este trabajo presenta una propuesta de innovación para la materia de Educación Plástica Visual y Audiovisual en 1º de la ESO con una estructura de trabajo cooperativa y un punto de vista interdisciplinar. La inclusión, la colaboración, la relación con el entorno y el desarrollo de la empatía, son algunos objetivos de un proyecto centrado en dos temas principales: al aprendizaje y comprensión de la cultura visual y la sensibilización ecológica. Los mapeos colaborativos son la herramienta que articula este proyecto donde el aprendizaje surge de la observación, el análisis, la reflexión y la creación, en grupos de estudiantes que trabajan en relación directa con su entorno.

Palabras clave: grupos cooperativos, educación artística, mapeo colectivo, cultura visual, ecología.

Abstract

This work presents an innovation proposal for the subject of Art's Education in first year of Secondary Education with a cooperative work structure and an interdisciplinary point of view. Inclusion, collaboration, relationship with the environment and the development of empathy, are some objectives of a project focused on two main themes: learning and understanding the visual culture and raising ecological awareness. Collaborative mappings are the tool that articulates this project where learning arises from observation, analysis, reflection and creation, in groups of students working directly related to their environment.

Keywords: cooperative groups, arts education, collective mapping, visual culture, ecology.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
2.	JUSTIFICACIÓN	7
2.1	Los mapeos colectivos	7
3.	OBJETIVOS	11
4.	MARCO TEÓRICO	13
4.1	Las evaluaciones internacionales. Educación, cultura y contexto.....	13
4.2	La inteligencia también es social	17
4.3	Educación artística y cultura visual.....	22
5.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	27
5.1	Objetivos didácticos	29
5.2	Descripción de agrupaciones. Grupos cooperativos.....	30
5.3	Atención a la diversidad	32
5.4	Relación con los contenidos curriculares.....	33
5.5	Metodología	36
5.6	Materiales y recursos utilizados	39
5.7	Evaluación	41
5.8	Simulación de la aplicación	43
5.8.1	Detalle de las sesiones	44
6.	DISCUSIÓN.....	51
7.	CONCLUSIONES.....	53
8.	REFERENCIAS	55

1. INTRODUCCIÓN

Educación Plástica, Visual y Audiovisual es una asignatura del bloque de materias específicas propuestas para el primer curso del primer ciclo de Educación Secundaria y del bloque de libre configuración para el segundo ciclo según el currículo elaborado para la Comunidad Autónoma de La Rioja. En ambos casos, la materia cuenta con un total de 3 horas lectivas semanales a lo largo de un curso escolar. En este trabajo se argumenta y desarrolla una propuesta de innovación educativa para la materia Educación Plástica, Visual y Audiovisual en 1º de la ESO.

Este trabajo desarrolla una propuesta de intervención educativa que se articula en torno al uso de metodologías artísticas, el trabajo en grupos cooperativos y la relación directa con el espacio habitado.

Para el inicio del proceso de documentación hice una selección de conceptos o ideas clave que he usado como punto de partida y considero fundamentales para planificar una acción educativa: el concepto de comunidad, el de grupo, el de equidad y el de inclusión educativa. Todo ello con la educación artística articulando el método con el que lograr un aprendizaje interdisciplinar.

El punto de partida y el cambio de rumbo.

En los primeros esbozos de este trabajo, la propuesta educativa conocida como Comunidades de Aprendizaje servía para estructurar el conjunto del proyecto y como excusa para justificar el contexto educativo dónde iba a realizarse. Cuando me puse a investigar más a fondo sobre las Comunidades de Aprendizaje, llegué, como es lógico, a conocer más detalles sobre el grupo de investigación en cuyo seno está el origen teórico de las Comunidades de Aprendizaje en España, una propuesta educativa incluida en el proyecto europeo de educación inclusiva conocido como *Includ-ed* (Elboj, Valls, & Fort, 2000). El grupo de inves-

tigación fue conocido como Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades que más tarde cambiaría su nombre por “CREA. *Community of Research on Excellence for All*”, -en adelante CREA-. El CREA es parte de Universidad de la Barcelona y en la actualidad está formado por más de 60 investigadoras/es en activo. Se formó en 2011 y su trabajo tiene el objetivo, según la definición que encontramos en su página web: “de generar una investigación científica capaz de identificar teorías y prácticas superadoras de desigualdades y formar profesionales de la máxima excelencia docente e investigadora, provenientes de diferentes etnias, géneros, edades y clases sociales” (CREA, 2015).

Desde el CREA, se elabora una cuantiosa producción académica entre artículos, guías y libros que ha sido -junto con el propio grupo de investigación- puesta en cuestión (EP, 2017; Mouzo Quintáns, 2016). Una de las voces más críticas -no sobre la propuesta educativa una vez aplicada en los centros, sino crítico con la producción académica y con la defensa de las bases teóricas usadas por el CREA- es el profesor de sociología e investigador en la Universidad Complutense de Madrid, Mariano Fernández-Enguita que en 2014 escribió un artículo llamado “De la información al conocimiento... pero en serio” (Fernández-Enguita, 2014).

En su artículo, el investigador hace un análisis comparativo entre el libro “*Visible learning -A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*”, del profesor neozelandés John Hattie (Hattie, 2008), una investigación sobre diferentes intervenciones educativas y sus efectos sobre el aprendizaje, y el informe “Actuaciones de éxito en las escuelas europeas” (Grañeras, Díaz-Caneja, & Gil, 2011) que expone los resultados y conclusiones dentro del proyecto europeo *Includ-ed*, dirigido por el CREA y financiado en el VI Programa Marco de la Unión Europea. Mariano Fernández-Enguita escribe lo siguiente en la primera parte de su artículo:

“La proporción entre las ambiciones evangelizadoras de CREA y las limitadas pretensiones de Hattie es la inversa de la que se da entre la débil base empírica de los primeros y la descomunal revisión del segundo, pero esa ratio entre ratios quizá sea, al derecho y al revés, la que distingue a la ciencia de la fe.” (Fernández-Enguita, 2014, p. 56)

El profesor de sociología de la Universidad Complutense se despacha sin censura y en el mismo texto, en la parte destinada propiamente al análisis comparativo entre ambas publicaciones, destaca la ausencia de autocrítica del CREA. Una capacidad crítica que se le supone a la investigación científica de la misma forma que a quienes se basan o defienden los supuestos de la Teoría Crítica para argumentar o formular hipótesis, reflexiones o conclusiones.

“Es fácil identificarse con los objetivos de *Includ-Ed* (combatir las desigualdades desde la educación) o, como mínimo simpatizar con ellos o con alguna otra versión de ellos, pero resulta más difícil hacerlo con sus procedimientos de investigación. La utilización que se hace de los datos de PISA es, cuando menos, superficial, y el modo en que se utilizan los resultados de la investigación ajena responde de lleno a lo que en inglés llaman “cherry picking”, que consiste sin más en seleccionar la información que sustenta una idea previamente asumida y desechar la que se opone a ella o, simplemente, no sirve de apoyo.” (Fernández-Enguita, 2014, p. 56)

Entre las referencias de la producción académica del CREA se encuentra la teoría comunicativa del filósofo alemán de la escuela de Frankfurt, Jürgen Habermas. El CREA, destaca en sus artículos e informes lo que llama “el componente científico” de su propuesta y usa a Habermas, como uno de los pilares del marco teórico en su producción académica relacionada con las Comunidades de Aprendizaje. También esta parte ha sido motivo de discusión. En 2003, diez años antes que Fernández-Enguita, la profesora Paz Gimeno Lorente publicó un artículo titulado: “Comunidades de aprendizaje: ¿un proyecto crítico o conservador?” (Gimeno Lorente, 2003). El objeto concreto de la crítica de Paz Gimeno es el libro “Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación” publicado en 2004. En su artículo, la aragonesa Paz Gimeno, maestra e investigadora de los textos originales sobre Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt (Gimeno Lorente, 2012), cuestiona desde una perspectiva educativa, la falta de sentido crítico y “carencia de rigor” en las referencias a conceptos de la Teoría Crítica. Sirva como muestra, este fragmento:

“El proyecto de Comunidades de Aprendizaje se sitúa en el marco de la Teoría Crítica, pero esta referencia teórica no

guarda demasiada coherencia con la finalidad expresa de mejorar la competitividad de los alumnos con menos posibilidades por su origen socioeconómico. Pretender la igualdad de cualquier individuo en cuanto a la adquisición de aprendizajes culturales que le permitan situarse en igualdad de condiciones con el resto, sin considerar su origen social, puede ser algo deseable pero no deja de ser una falacia cuándo se plantea desde una perspectiva acrítica de la sociedad” (Gimeno Lorente, 2003, p. 149)

En gran parte por lo expuesto hasta aquí, he descartado usar como recurso para el contexto en el que va a realizarse la propuesta de intervención educativa de este trabajo a las Comunidades de Aprendizaje entendidas como un proyecto educativo derivado del trabajo académico del CREA. Sin embargo, muchas de las ideas, herramientas y/o elementos usados por el CREA en sus proyectos para las Comunidades de Aprendizaje, son en realidad, proposiciones hechas desde la pedagogía o la didáctica a lo largo de su historia.

La necesidad de pensar en una escuela inclusiva como punto de partida para cualquier propuesta didáctica, la encontramos en el pedagogo brasileño Paulo Freire y su Pedagogía Crítica (Freire, 2005). Las agrupaciones heterogéneas de estudiantes, recuerdan por un lado a la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky (Martín Bravo, Sánchez Sandoval, Navarro Guzmán, & Acosta Contreras, 2011) y por otro a las teorías sobre el aprendizaje cooperativo en las aulas (Pujolàs Maset, 2009). Nos detendremos en el trabajo por proyectos, la metodología usada en las comunidades de aprendizaje que mantiene estructuras similares a las usadas en proyectos artísticos.

Entender el trabajo por proyectos como una metodología artística en sí misma, es algo que la profesora María Acaso de la Universidad Complutense de Madrid argumenta en sus charlas y textos sobre educación artística de forma constante. Un ejemplo lo encontramos en su libro más conocido, “La educación artística no son manualidades” al que pertenece la siguiente cita:

“Dentro de las actividades propias del diseño curricular, nos encontramos con dos grandes grupos de metodologías: las metodologías de transmisión de contenidos (que son los sistemas

mediante los que el docente transmite literalmente la información al alumnado) y las metodologías de creación de contenidos (que son los sistemas mediante los cuales los estudiantes trabajan para conseguir hacer suya dicha información).” (Acaso, 2010, p. 216).

Para concluir esta presentación podemos decir que este trabajo presenta una argumentación teórica que enmarca una propuesta educativa en la que se quiere demostrar que a través de una planificación de trabajo colaborativo en educación artística, se puede, además de adquirir contenidos propios del currículo, desarrollar competencias clave y habilidades o herramientas que las y los estudiantes podrán incorporar a su práctica y reflexión futuras. Para conseguirlo, trabajarán en grupos cooperativos desarrollando un proyecto común, un “Mapeo colaborativo” en un contexto educativo formal en el que la profesora guiará y mediará para conseguir los objetivos, “no se trata de generar recetas, sino de comprender el acto de mediar como un proceso vivo, en constante cambio y desafío” (Acaso, Forno, Pizarro, & Ricciardi, 2018, p. 63). Se tratará de crear una comunidad de aprendizaje en el aula, en el sentido en el que Pujolàs describe los espacios cooperativos de aprendizaje. (Pujolàs Maset, 2009).

2. JUSTIFICACIÓN

Una finalidad de esta propuesta educativa es poner en valor el potencial educativo que existe en la relación de la escuela con la sociedad y la cultura a la que pertenece y particularmente, en la relación que se produce entre los estudiantes con su entorno más cercano. La posibilidad de generar aprendizaje a partir de la relación con espacios cotidianos no debe ser desaprovechada. Lo cotidiano es un escenario sobre el que es posible elaborar propuestas educativas que traten multitud de cuestiones o hipótesis de trabajo distintas.

Los mapeos colaborativos son la herramienta escogida en esta propuesta de intervención para llevar a la práctica en un aula de secundaria el trabajo sobre algunas de esas cuestiones. Una herramienta a través de la que se puede transformar el espacio conocido en continente de contenidos con una relación directa entre ambos y de cotidianidad con los estudiantes.

2.1 Los mapeos colectivos

Conocidos actualmente sobre todo en el ámbito de las iniciativas ciudadanas, nuevas geografías y activismos, los mapeos colaborativos son una herramienta conocida también en el ámbito educativo. En la guía del “Vivero de Iniciativas Ciudadanas” encontramos la siguiente definición de mapeo colectivo:

“Un mapeo es un procedimiento o práctica por el cual se construye una narrativa o un relato colectivo que visibiliza otra manera de relacionarnos con el territorio.” (Vivero de Iniciativas Ciudadanas, 2017, p. 4)

Los mapas y los planos son herramientas didácticas muy versátiles que permiten ser alterados y creados desde cero. El mapeo colectivo exige para ser llevado a cabo el trabajo colaborativo de las personas que participen y a su vez, esta característica inherente, el trabajo colaborativo sobre los planos y mapas, requiere de la llegada a acuerdos entre quienes forman el grupo de trabajo.

Esta forma de trabajo garantiza en los grupos el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. Los estudiantes tendrán que negociar, analizar y reflexionar en común para conseguir sus objetivos. El trabajo en equipo es el mejor vehículo para que una comunicación interpersonal constante facilite el desarrollo de habilidades orales y de escucha. Ambas habilidades son fundamentales para llegar a tomar decisiones consensuadas en colectivo y capacidades a desarrollar durante todo el ciclo de secundaria.

Los mapeos colectivos son iniciativas que provienen del ámbito educativo no formal y del activismo, se les conoce sobre todo en torno a las propuestas hechas desde las nuevas geografías urbanas. El colectivo artístico Iconoclasistas es uno de estos grupos.

Iconoclasistas realiza desde hace años talleres de mapeo colectivo con perspectiva crítica, para los que ha elaborado un manual práctico del que es posible extraer contenidos para trabajar en el ámbito de la educación formal. En su manual (Iconoclasistas, 2015), este colectivo define los mapeos colectivos dentro de lo que Santos Preciado llamaría la geografía radical urbana donde “el planteamiento radical de la ciudad enlaza con el modelo ecológico del aprendizaje, concebido como la relación del hombre y el medio social” (Santos Preciado, 1999, p. 119). Desde esta perspectiva crítica, el colectivo Iconoclasistas, se adhiere a discursos que desde la investigación en educación artística exponen la necesidad de la alfabetización visual de los estudiantes y la importancia del trabajo con imágenes y metodologías artísticas como recurso transversal para el proceso de enseñanza aprendizaje (Acaso, 2010; Eisner, 1995; Marín Viadel, 2011).

Los proyectos para realizar mapeos colectivos trabajan sobre las nuevas geografías desde perspectivas críticas, y tienen mucho en común con visiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales como las de, por ejemplo, los profesores Joan Pagès (2009) y Rafael de Miguel (2018) que defienden la capacidad de las Ciencias Sociales para generar desde las escuelas, ciudadanía activa y crítica.

Para Pagès (2009) el conocimiento histórico de los sistemas político, social, cultural y económico puede mejorar la participación activa de los alumnos, -que denomina “sentido de apego a la política”- prácticamente ausente en la escuela tradicional, lo que obliga a repensar las finalidades de la educación en CCSS para adecuar los contenidos. Es necesario acercar la realidad a las aulas en lugar de basar el aprendizaje en la descripción y la memorización.

Continuando en el ámbito de las Ciencias Sociales es interesante la aportación de Rafael de Miguel (2018) en relación con el currículo. Para este profesor de Universidad que fue también profesor de Secundaria, la apuesta de la educación en Ciencias Sociales debe dirigirse hacia las nuevas geografías, lo que llama “Neogeografía escolar”. En una postura claramente renovadora sobre la

enseñanza, organiza su propuesta en estos seis puntos de interés para el aprendizaje enumerados a continuación:

- Geografía para el desarrollo sostenible.
- Geografía para el cambio climático.
- Educación geográfica para la comprensión global.
- Cuestiones espacialmente vivas y problemas territoriales relevantes.
- Ciudad y ciudadanía espacial inteligente.
- Educación geográfica digital. La revolución de la geoinformación.

Igual que Pagés (2009), Rafael de Miguel defiende el tratamiento de problemas o conflictos de actualidad en las aulas porque facilitan los procesos de discusión y de debate. Y ambos, están de acuerdo con una enseñanza integrada de la geografía y de la historia para ayudar a comprender contextos históricos y conflictos presentes con el tratamiento de las “cuestiones socialmente vivas” (Rafael de Miguel 2018). -o espacialmente vivas- siempre con las diversas ramas de las ciencias sociales en estrecha relación.

De la misma forma que la herramienta geográfica, los mapas, pueden crearse desde cero en el aula, las imágenes, además de ser analizadas y estudiadas, son también material de trabajo elaborado por las y los estudiantes.

Fabricar el propio material de trabajo potencia capacidades con las que es posible conseguir ampliar el espectro de conocimientos posibles porque “de la incorporación de recursos creativos y visuales surgen formas ampliadas de comprender, reflexionar y señalar diversos aspectos de la realidad cotidiana, histórica, subjetiva y colectiva” (Iconoclasistas, 2015, p. 14).

Esta propuesta de innovación traslada ideas desde el ámbito no formal al contexto educativo formal de un aula de secundaria, y para hacerlo se sirve de una herramienta que permite la interdisciplinariedad y el trabajo en grupo, el mapeo colectivo. La herramienta “mapeo colectivo” cumple con las condiciones que le permiten adaptarse y ser diseñado en cada una de sus partes, desde el objeto de estudio o la cantidad de contenidos de una materia hasta los propios planos y herramientas de intervención. Es pues una herramienta que facilita el trabajo interdisciplinar e implica una relación directa con el medio, potencia las relaciones sociales y genera espacios de aprendizaje fuera del aula.

Puede hacerse un mapeo sobre una tarea muy concreta como el trabajo con imágenes publicitarias presentes en el entorno que rodea al centro educativo y

puede hacerse un mapeo colectivo que incluya al completo todo un bloque de contenido. También puede planificarse un mapeo como herramienta para trabajar de forma interdisciplinar con varias materias y grupos de forma simultánea o puede hasta plantearse como un proyecto de centro. Las principales diferencias entre todas estas propuestas que usen el mapeo colectivo como herramienta, serán, en tiempo empleado en su preparación, la complejidad de realización y evaluación, y la cantidad de recursos necesarios, tanto humanos como materiales para llevarlas a cabo con éxito.

La experiencia fuera del aula es por sí misma un elemento de motivación para los estudiantes acostumbrados a estar sentados con pupitres frente a una pizarra en el aula. Trabajar en grupo fuera de ella, refuerza el sentido de pertenencia de los adolescentes y preadolescentes a un lugar y a un grupo de iguales, algo que en el periodo de formación de la personalidad adolescente es de vital importancia para su desarrollo psicosocial (Sánchez Sandoval, Navarro Guzmán, Aguilar Villagrán, & Martín Bravo, 2011).

Según la actitud de cada estudiante, las preguntas planteadas y los objetivos que tengan en un momento y espacio determinados, sus conclusiones serán unas u otras, y serán distintas a las de sus compañeros. Pasear, andar con calma por lugares comunes, simplemente variando el punto de vista o la forma de mirarlos en una búsqueda propuesta con anterioridad en el aula, proporciona a los estudiantes la capacidad de reflexionar sobre los cambios que observan cuando varían estos puntos de vista.

“Mi intención es más bien hablar acerca de ese caminar consentido que se hace con placer en el corazón, ese que invita al encuentro, a la conversación, al disfrute del tiempo, a la libertad de detenerse o de continuar el camino. Una invitación al placer y no guía para hacer las cosas correctamente. El goce tranquilo de pensar y de caminar. (...) Un paseo simple y en buena compañía, en el que el autor quiere también mostrar su disfrute no sólo del caminar en general, sino también de sus múltiples lecturas, así como el sentir permanente de que toda escritura se nutre de la de los otros y es de ley en todo texto reconocer esta deuda jubilosa que alimenta a menudo la pluma del escritor” (Le Breton, 2018, p. 20).

3. OBJETIVOS

El principal objetivo de esta propuesta de innovación es generar miradas críticas desde la comprensión de la cultura visual desarrollando a través de metodologías artísticas una herramienta de trabajo concreta, los mapeos colectivos, que sirven como base para desarrollar una propuesta inclusiva e interdisciplinar a través del trabajo cooperativo y de la relación de la escuela con su entorno más cercano.

Los objetivos secundarios del trabajo son:

- Valorar la educación artística como una materia fundamental en la educación de niños y adolescentes a pesar de su menor presencia en el diseño legislativo actual.
- Fomentar la relación de la escuela con el entorno que la rodea, generando espacios de aprendizaje fuera del aula dónde trabajar a partir de elementos o lugares reconocibles por los estudiantes.
- Crear en el aula -dentro y fuera del centro- espacios seguros que tengan como principio la inclusión, la igualdad y el respeto a través de estrategias cooperativas y la incorporación de la discusión en el aula para el desarrollo de habilidades y actitudes que generen proceso dialécticos constructivos.
- Incluir los procesos de creación artística en el aula de secundaria como un recurso interdisciplinar que permita al profesorado investigar a partir de la práctica, sobre las metodologías basadas en la creación de proyectos colectivos y al estudiante descubrir procesos de creación, de los que poder extraer recursos para el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo posterior.
- Señalar las diferencias entre estudios internacionales sobre educación y miradas críticas que los analizan desde la sociología y la pedagogía, sobre la relevancia del contexto sociocultural de la población escolar en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Los objetivos didácticos o específicos de la intervención, se detallan en el espacio dedicado al desarrollo de la propuesta. Estos, giran en torno al desarrollo de habilidades de identificación, reflexión, creación y análisis en grupo de elementos interdisciplinarios, a través de la incorporación de metodologías de la cultura visual y la enseñanza artística en secundaria.

4. MARCO TEÓRICO

En este marco teórico se exponen algunas razones que apoyan el proyecto de innovación descrito en este trabajo. Por un lado se da contexto al proyecto desde un punto de vista sociológico sobre la educación y por otro se expone el valor de las metodologías usadas en proyectos artísticos como recurso para la educación artística e interdisciplinar en secundaria.

Las demandas de la sociedad actual han cambiado con respecto a las de sociedades de siglos precedentes y de la misma forma, parece coherente que cambien también las formas educativas. Hablando desde un punto de vista occidental, la escuela nacida de la revolución industrial en el siglo XIX está siendo cuestionada. A lo largo de la historia de la investigación educativa hay presente un elemento común que se pone de manifiesto: la importancia del contexto. El espacio donde elementos significativos e influyentes en el proceso de enseñanza aprendizaje como el desarrollo de habilidades sociales, tienen lugar. De estos estudios sobre el contexto social deriva también la investigación sobre las formas de agrupación de estudiantes y ponen como consecuencia en valor, la importancia del desarrollo de capacidades de trabajo cooperativas.

Resulta chocante como entre la maraña de pruebas internacionales, en la investigación educativa se vuelven visibles problemáticas como la desigualdad y aparecen propuestas para escuelas inclusivas, se escuchan discursos mediáticos sobre sociedades y comunidad o se fomenta la convivencia reconociendo la diferencia como un valor, organismos como la OCDE elaboran evaluaciones educativas internacionales de gran repercusión, que en ocasiones afectan directamente a las actuaciones legislativas de estados de todo el mundo. En estas evaluaciones internacionales parece no importar el valor de esta diversidad más allá de mencionar, sin analizar, las influencias de elementos externos en los procesos educativos tal y como se expone a continuación.

4.1 Las evaluaciones internacionales. Educación, cultura y contexto

El documento DeSeCo (OCDE, 2005) “Definición y selección de competencias” propone para el cambio y la mejora educativas en la sociedad del Siglo XXI, una serie de competencias o habilidades imprescindibles para el desarrollo de las personas que define como “un grupo específico de competencias, unido en un enfoque integrado”. El marco competencial elaborado por la OCDE en

DeSeCo, insiste en su resumen ejecutivo en que para su elaboración (recordemos, de “enfoque integrado”) han sido imprescindibles los resultados de evaluaciones educativas internacionales como el Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje, TALIS (INEE, 2019a) y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes PISA (INEE, 2019b), ambos promovidos por dicho organismo.

Si el marco en el que DeSeCo trabaja define competencias clave imprescindibles como la social, cultural o el sentido de iniciativa -para las que es imprescindible el desarrollo de la creatividad y la imaginación-, estas evaluaciones las obvian, dando prioridad exclusiva a los conocimientos lingüísticos, científicos y matemáticos mediante valoraciones numéricas. Visto así, no parecen las referencias más adecuadas para quien, cuando piensa en educación, lo hace bajo perspectivas sociales y humanistas.

El uso de términos pertenecientes al vocabulario económico y financiero en este tipo de estudios, pervierte el concepto de educación bajo una mirada en términos de beneficios, pérdidas y productividad. Estamos hablando de derechos humanos. Además, tanto TALIS como PISA unifican criterios para sociedades y contextos culturales diferentes, “la misma vara de medir” sin atención al lugar, aunque sí aparece mencionado en las introducciones de sus informes. El informe TALIS no se entiende sin PISA, las definiciones en DeSeCo no se entienden sin TALIS y PISA, y nada de ello se entiende sin la OCDE.

Existen críticas negativas a este tipo de informes desde sus planteamientos a sus metodologías como esta de Enrique Díez Gutiérrez:

“PISA sólo evalúa los conocimientos y competencias de alumnado de 15 años en matemáticas, ciencia y comprensión lectora, pero ni realiza un seguimiento longitudinal de la evolución de los estudiantes, ni se para a analizar qué saben de otras materias o habilidades que van de la historia a la filosofía, a la creatividad o al arte. Es más, convierte en secundarios y marginales estos saberes que “distraen” de que se tenga un buen resultado en las pruebas PISA. Por eso no es de extrañar que la LOMCE, en coherencia, haya suprimido buena parte de Filosofía o de enseñanzas artísticas y musicales”. (Díez Gutiérrez, 2016)

Siguiendo la estela crítica sobre las evaluaciones internacionales de la OCDE, otra interesante aportación es la de Antonio Fernández Cano (Fernández-Cano, 2016) de la universidad de Granada que realiza una crítica a la metodología usada en el informe PISA. El autor, reconoce que el informe plantea el empleo de una metodología específica para llevar a cabo la interpretación de datos destinados a estudiar correlaciones entre los resultados de las pruebas de evaluación y los contextos sociales y económicos dónde se realizan. A lo largo de su artículo, Fernández Cano expone un análisis de la metodología empleada en PISA junto a las dudas sobre su eficacia y por lo tanto, sobre sus resultados. Manifiestamente es la ausencia del tratamiento, toma en consideración o evaluación del contexto social, lo que el autor destaca como la gran ausencia en este tipo de evaluaciones.

“Es difícil asumir que PISA sea un modelo unificado basado en competencias para situaciones de la vida real (...) ya que los desempeños vitales de una campesina egipcia, un pastor andino, una ejecutiva de Tokio o un obrero industrial alemán no son los mismos.” (Fernández-Cano, 2016, p. 4)

El ser humano es un ser social para quien el aprendizaje surge en la interacción y comunicación con el otro. La variedad geográfica, cultural, política o religiosa de las sociedades humanas imprime características propias a cada uno de los múltiples contextos en los que puede producirse el aprendizaje.

Este contexto es protagonista del proceso educativo en cuanto es escenario de realidades y relaciones humanas y en función de sus características, variarán los resultados y tendrán que variar las propuestas educativas. Igual de verdad es que “no siempre que se enseña se aprende” como que no hay dos grupos de estudiantes iguales, o es más, no hay dos estudiantes iguales.

Recuperando el análisis sobre las evaluaciones como PISA se observa que: se miden los resultados de los estudiantes en ciencia, lectura y matemáticas, estableciendo valores y rangos para su evaluación, al mismo tiempo que la creatividad, la colaboración, la empatía, la capacidad de resolución de conflictos, el respeto o la resolución cooperativa de problemas, no están presentes de forma explícita como elementos susceptibles de análisis.

La influencia de estos estudios es tan grande y sus resultados tan cuestionados que en 2014 más de ochenta personalidades del mundo educativo, principalmente de Europa y EEUU, escribieron una carta abierta dirigida a Andreas Schleicher director del programa PISA. La carta fue publicada en el periódico *The Guardian* en 2014 con el título, “La OCDE y las pruebas PISA están perjudicando la educación mundial”. Entre otras críticas, en la carta se subraya la incoherencia entre el punto de vista sobre la educación por parte de la OCDE y el enfoque educativo de otros organismos internacionales como la UNESCO y UNICEF, -más sociales y con atención al desarrollo y la justicia económica- así como la ausencia de mecanismos de participación de la comunidad educativa y el tratamiento de la desigualdad. El inicio del segundo punto de un listado para las buenas prácticas educativas elaborado por los firmantes en esta carta, dice: “Ningún tipo de reforma debe ignorar el importante papel de los factores no educativos, entre los que destaca la desigualdad socioeconómica de una nación” (The Guardian, 2014). Es decir y como consecuencia de todo lo anterior, existen factores no académicos que no pueden quedarse fuera de ningún cambio educativo (como tampoco pueden no tenerse en cuenta en una propuesta educativa) y especialmente los relacionados con cualquier tipo de desigualdad.

En este sentido, el profesor Ángel Pérez Gómez (Pérez Gómez, 2010) dice que una de las habilidades que los docentes actuales necesitan desarrollar es la de concebir una docencia que ponga en relación práctica y teoría en correspondencia con el contexto. Inspirado en el libro “Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation” (Lave & Wenger, 1991) y en relación con la formación del pensamiento, el aprendizaje y los contextos de enseñanza aprendizaje, Ángel Pérez Gómez afirma que “la adquisición eficaz de habilidades, actitudes, valores y conocimientos, es decir, competencias, tiene lugar como parte de un proceso de familiaridad con formas de ser, pensar, sentir y ver que caracterizan al grupo y al entorno en el que se desenvuelve nuestra vida.” (Pérez Gómez, 2010, p. 48)

El trabajo colaborativo es aquel en el cual, conseguir los objetivos, supone conseguir los objetivos de todo el grupo. Siguiendo a Pere Pujolàs, el trabajo colaborativo facilita la igualdad de oportunidades y la efectiva inclusión educativa, su estructura actúa como repelente a la desigualdad en el aula y favorece la cohesión de los equipos. El profesor Pujolàs defiende el aprendizaje colaborativo como herramienta para lograr la inclusión educativa, para él, es la forma

de conseguir una escuela en igualdad y en la que ningún estudiante tenga que salir fuera del aula para completar sus estudios sin hacer distinciones de ningún tipo, todos los alumnos .

“Nos referimos a una escuela que no excluye absolutamente a nadie, porque no hay distintas categorías de alumnos que requieran diferentes categorías de centros. Es suficiente que haya escuelas –sin ningún tipo de adjetivos– que acojan a todo el mundo, porque sólo hay una categoría de alumnos –sin ningún tipo de adjetivos– que, evidentemente, son diferentes entre sí. En una escuela inclusiva sólo hay alumnos, a secas, no hay alumnos y alumnos especiales, corrientes sino simplemente alumnos, cada uno con sus características y necesidades propias. La diversidad es un hecho natural, es la normalidad: lo más normal es que seamos diferentes (afortunadamente...)” (Pujolàs Maset, 2009, p. 6)

Al contrario que las citadas pruebas de evaluación internacionales, el enfoque de Pere Pujolàs sobre estructuras de trabajo cooperativas, exige poner el centro de atención en la especificidad de cada estudiante, de cada grupo-aula y de cada escuela dónde se lleve a cabo una propuesta didáctica bajo la premisa del trabajo cooperativo (Pujolàs Maset, 2003). Si además del aprendizaje colaborativo, tomamos el entorno social y cultural para la construcción de aprendizaje, las experiencias didácticas deberán proyectarse teniendo en cuenta esa relación y a partir de esa comunicación e interacción directa que ofrece la vida en sociedad, en pueblos y ciudades. “La inteligencia le sirve al individuo para explorar el mundo exterior mediante manipulaciones y operaciones lógicas, y así poder comprender las cosas y los fenómenos que lo rodean” (Munari, 2018, p. 21)

4.2 La inteligencia también es social

Desde las teorías sobre el aprendizaje de psicólogo ruso Lev Semionovich Vygotsky en las primeras décadas del Siglo XX, recuperadas a partir de la década de los años 60, las influencias sociales sobre el desarrollo y los procesos de enseñanza y aprendizaje, son motivo de estudio en la psicología, la pedagogía y la didáctica y han dado lugar a variados modelos sobre la construcción del

aprendizaje. Para Vigotsky (Rodríguez Pérez, Álvarez García, & Bernardo Gutiérrez, 2011), el desarrollo es un proceso dialéctico de carácter social y como consecuencia los contextos educativos son determinantes para los resultados de aprendizaje. Un concepto fundamental en las teorías educativas desarrollado por el teórico de ruso es el de Zona de Desarrollo Próximo (en adelante ZDP). La ZDP es un modelo que describe el proceso de aprendizaje como niveles de desarrollo en los que la acción o aprendizaje individual es el paso previo a un aprendizaje de nivel superior que se desarrolla en contacto con otra u otras personas, la ZDP es la distancia entre ambos.

Una cita de Vigotsky recogida en el libro “Filosofía, psicología y educación en el aula” (Martín Bravo, Sánchez Sandoval, et al., 2011) expresa claramente esta idea de construcción del aprendizaje en interacción con otras personas, la idea central de la teoría de la ZDP:

“No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Vigotsky 1979” (Martín Bravo, Sánchez Sandoval, et al., 2011, p. 32)

Para el profesorado en general, y en especial para el que quiere trabajar en grupos cooperativos en el aula, es importante saber identificar las características esenciales de cada estudiante, sus capacidades, su personalidad, su habilidad en la resolución de conflictos, su grado de colaboración y participación, su capacidad de superación ante la frustración... y todas aquellas características que ayuden a elaborar de la mejor forma posible los grupos de trabajo cooperativos. Agrupar de forma adecuada a los estudiantes significa por un lado crear grupos heterogéneos de trabajo, y al mismo tiempo que entre cada uno de los grupos haya un equilibrio. Los estudiantes más capaces ayudarán en cada grupo a quienes lo necesiten para lograr el objetivo del equipo, lo que fomenta el aprendizaje entre iguales.

Ausubel, psicólogo y pedagogo estadounidense conocido por sus aportaciones a la teoría constructivista, considera esencial conocer las características individuales de cada estudiante, “saber describir y explicar su papel” (Rodríguez

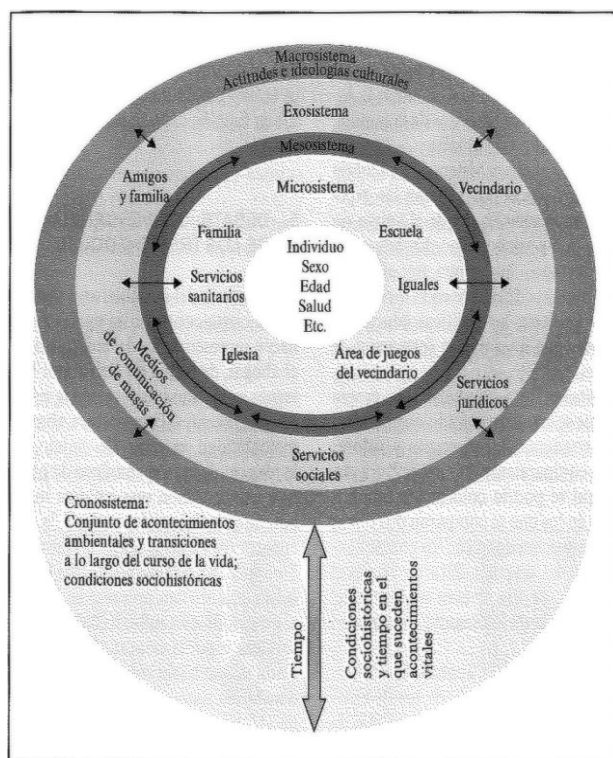
Pérez et al., 2011, p. 125) para construir aprendizaje y más concretamente aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo es para Ausubel “el que se produce cuando el alumno relaciona la nueva información con los conocimientos previos que tiene almacenados en su estructura cognitiva” (Rodríguez Pérez et al., 2011, p. 128) es decir que los estudiantes aprenden de verdad –y no de memoria- mediante relaciones que el cerebro establece entre conceptos o conocimientos nuevos y conocidos y que solo así se logra un aprendizaje permanente y comprensivo. Existen dos condiciones imprescindibles para que se produzca el aprendizaje significativo: por un lado la motivación de los estudiantes, si están o no dispuestos y con actitudes proactivas y por otro, que los contenidos o temas con los que vaya a trabajarse, estén relacionados con conocimientos previos de los estudiantes (Rodríguez Pérez et al., 2011, p. 129).

Asumiendo las teorías sobre el aprendizaje significativo de Ausubel y el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky como complementarias, llegamos a la conclusión de que el desarrollo humano se produce entre un conjunto de escenarios variantes con interacciones variadas dónde tiene lugar el aprendizaje. Sobre la importancia de los escenarios educativos, de los espacios o contextos donde se produce o puede producirse el aprendizaje y las relaciones entre ellos, la Teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner aporta una visión en forma de ecosistema. (Martín Bravo, Sánchez Sandoval, et al., 2011)

El sistema global de la Teoría Ecológico-Ambiental divide en subsistemas el escenario de las relaciones sociales que se influyen bidireccionalmente (Ver ilustración 1). Esta representación circular pone énfasis en la influencia sobre el desarrollo que tiene y recibe el ambiente en el que se vive, aprende o actúa. Este ambiente compuesto de “sistemas” siguiendo a Bronfenbrenner (Bravo & Guzmán, 2011) son condicionados y alterados por las características propias que actúan dentro de cada uno de ellos, incluidas las determinadas por el tiempo histórico, el contexto temporal.

Las tres teorías que acabamos de exponer brevemente responden a tres modelos de construcción de aprendizaje que desarrollan hipótesis que identifican en el contexto social, un elemento activo e inseparable de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los seres humanos. Los tres autores desde diferentes puntos de vista hacen explícita en sus exposiciones, la necesidad de tener en

cuenta y evaluar -bien como elementos de trabajo, bien como variables influyentes en los procesos educativos- el espacio social y las variables de los actores sociales; estudiantes, profesores, familias,... porque todos y cada uno de ellos, afectan a los procesos de construcción del aprendizaje.



Teoría ecológica-contextual de Urie Bronfenbrenner

Ilustración 1 Teoría Ecológica de Bronfenbrenner en "Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato" (2011) p.33

Los estudiantes de secundaria se encuentran en una etapa de desarrollo compleja, algunos están en su preadolescencia, otros son plenamente adolescentes. En esta época del desarrollo, los factores de tipo biológico, psicológico y social marcan una etapa de varios años de grandes cambios (Bravo & Guzmán, 2011). Es en este momento en el que comienza a vislumbrarse la consolidación de la personalidad futura, un convulso tiempo de transición entre la época infantil y adulta, en el que se desarrolla la personalidad adolescente. A los 12 años, la edad en la que los estudiantes cursan 1º de la ESO la norma general apunta a un momento de gran desarrollo físico que también tiene lugar en el cerebro adolescente (Martín Bravo, Navarro Guzmán, Román Sánchez, & Carbonero Martín, 2011).

En el artículo "Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente" (Oliva Delgado et al., 2011) publicado por el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la universidad de Sevilla, formulan un modelo de desarrollo adolescente construido en base a dos principios, crear un modelo positivo -y no centrado en el déficit- y seleccionar la serie de competencias -resultado de una investigación empírica de los autores- que lo definan. En base a la atención global de los estudiantes, el modelo es representado en forma de flor (ver ilustración 2). En el modelo figuran cinco áreas de desarrollo: el área social, la cognitiva, la emocional y la moral,

las cuatro en forma de pétalos rodeando el área central, los estambres, ocupada por el desarrollo personal, las competencias personales.

El modelo de la flor es útil para para el diseño de intervenciones educativas. Se pueden establecer relaciones entre las ocho competencias clave y otros elementos del currículo con las áreas de este modelo, y esta puesta en relación genera una visión holística sobre el adolescente. Es una representación visual con atención a todas las áreas de desarrollo que no da el currículum, no se re-

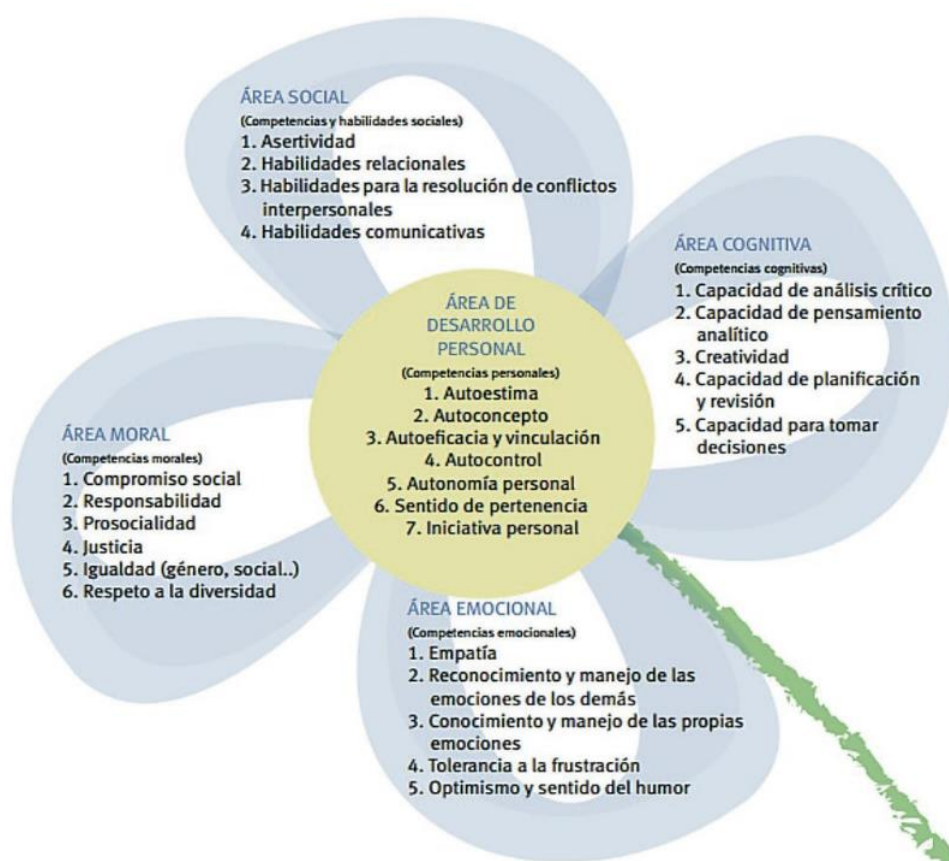


Ilustración 2 Modelo de desarrollo positivo adolescente construido con las 27 competencias extraídas en el estudio empírico

presenta una suma de partes sino un todo. El modelo competencial apunta en la misma dirección que las teorías del aprendizaje mencionadas, la flor sin pétalos no es una flor, el aprendizaje, si no tiene en cuenta más que una de las áreas de desarrollo, pongamos la cognitiva, estará fomentando un desarrollo incompleto.

En el proyecto que nos ocupa las demandadas del currículo escolar se enmarcan en la estructura de un proyecto educativo con ambición interdisciplinar en el que se van a trabajar de forma simultánea a lo exigido en los contenidos

de la materia de educación plástica, visual y audiovisual, el desarrollo de competencias y habilidades extracurriculares, incidiendo en la enseñanza-aprendizaje de prácticas colaborativas de trabajo en el aula y el desarrollo de actitudes de escucha activa. Habilidades y actitudes que han de enseñarse. “El aprendizaje cooperativo no es sólo un método o un recurso especialmente útil para aprender mejor los contenidos escolares, sino que es, en sí mismo, un contenido curricular más que los alumnos deben aprender y que, por lo tanto, se les debe enseñar.” (Pujolàs Maset, 2009, p. 13)

4.3 Educación artística y cultura visual

En nuestra contemporaneidad es incontestable la importancia de la imagen, igual que lo es como parte de nuestra historia cultural. Las imágenes son instrumento de transmisión de información, desde Altamira hasta hoy se han utilizado como medio para representar y comunicar ideas de toda clase e imprimir mensajes con intenciones más o menos claras.

Las representaciones visuales, las imágenes que nos rodean, todas y cada una de ellas transmiten mensajes más o menos explícitos, con mayor o menor intencionalidad y utilizan fórmulas diseñadas con esa intención sea cual sea. Las imágenes publicitarias se encuentran claramente en el grupo de las intencionadas no explícitas, dónde el componente subliminal es el encargado de transmitir -de la forma más seductora posible- el mensaje. La educación artística y de forma específica la educación en cultura visual, proporciona capacidades para identificar, reconocer y distinguir tipos de imágenes. No es lo mismo una imagen publicitaria que una imagen artística y en un momento como el actual, donde las imágenes forman parte de nuestra vida diaria en multitud de formatos y cantidad abrumadora, ser capaz de distinguir las e interpretarlas es necesario para “percibir y comprender adecuadamente los productos visuales” (Díaz Alcaide, 2011, p. 166). Un trabajo analítico y reflexivo sobre las imágenes, permite, además de clasificarlas, desarrollar las habilidades necesarias para interpretarlas, manipularlas y crear a partir de ese conocimiento crítico sobre sus funciones, imágenes con significantes propios, una creación artística consciente.

La educación artística aporta a los estudiantes el descubrimiento de experiencias exclusivas de la creación artística, la experiencia estética, pero ahora la característica que más nos interesa es lo que el profesor de arte y académico Eliot

W. Eisner (1995) llama “una justificación contextualista” de la educación artística. Una intervención como la que se propone en este trabajo, con motivaciones que se mueven desde la necesaria alfabetización visual, al deseo –y creo que necesidad también- de creación de una comunidad consciente de la responsabilidad propia sobre la sociedad y el medio ambiente en el que vive, no puede negar que “utiliza las necesidades concretas de los estudiantes o de la sociedad como base principal con la que transformar sus objetivos” (Eisner, 1995, p. 82).

Un trabajo constante en análisis de imagen puede desarrollar la capacidad de lectura de imágenes hasta llegar a hacerse de forma inconsciente con el paso del tiempo, es cuestión de práctica. La educación artística puede proporcionar éstas y otras muchas cualidades si es planteada por el profesorado y valorada por la comunidad educativa, como una materia de tanto valor para el desarrollo y educación de las adolescentes como cualquier otra y no como una asignatura en la que se hacen manualidades como argumenta la profesora de pedagogía artística de la complutense María Acaso (Acaso, 2010).

Las metodologías usadas en las producciones artísticas estimulan el uso de la imaginación en la resolución de problemas, lo que potencia la creatividad de los estudiantes. En lugar de imaginar un proyecto artístico eminentemente plástico, imaginemos una visión multidisciplinar de la creación artística y también de la educación, sin crear compartimentos de conocimientos estancos clasificados por tipo y jerarquías. La educación artística en el aula debe incluir conceptos y contenidos de otras materias como la historia del arte, la crítica o la sociología, tener un marco conceptual con proyección social y en conexión con la realidad (Calaf Masachs & Fontal Merillas, 2010).

El trabajo específico en cultura o alfabetización visual mediante la observación directa y el análisis de imágenes, proporcionará a los estudiantes habilidades para reconocer también lo que María Acaso y Silvia Nuere (Acaso & Nuere, 2005) llaman “el currículo oculto visual”. En este currículum oculto visual se analizan los espacios y las imágenes que están presentes en los procesos educativos, en el interior y exterior de los centros, en sus pasillos o en las aulas. Las autoras establecen mediante la comparación de pares de imágenes que apoyan su hipótesis, una serie de características que transmiten contenidos y valores no explícitos en el currículo. La localización del centro, las características del en-

torno, la distribución de espacios en los centros, la localización y el tipo de mobiliario que diferencia a cada uno de los espacios dentro del centro, el tipo y la forma en la que está dispuesto el mobiliario dentro de las aulas, las representaciones visuales en las paredes o pasillos y las imágenes usadas por los profesores en el aula, todas y cada una, contienen desde la perspectiva de las autoras, “contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo a través del lenguaje visual.” (Acaso & Nuere, 2005, p. 209). Es una manera de trabajar el espíritu crítico de los estudiantes –y del profesorado- a partir del espacio de trabajo diario.

Uno de los grupos que investigan en cultura visual y educación artística llamado Pedagogías Invisibles del que Acaso forma parte, centra sus investigaciones en la formación del profesorado con el objetivo de elaborar propuestas educativas a partir de metodologías artísticas que incluyen una mirada crítica sobre problemáticas del propio currículo como el mencionado currículum oculto visual. Algunas de las ideas surgidas de la investigación de Pedagogías Invisibles están publicadas en un libro homónimo (Acaso, 2018) en el que se describen una serie de instrucciones para planificar una metodología creativa a partir de cualquier contenido. Según sus instrucciones deben seguirse cuatro pasos: detectar los contenidos con los que trabajar, describir las dificultades o carencias del tema, transformar el objeto de estudio y por último evaluar a través de la reflexión crítica, “se trata de pensar en el acto pedagógico como un proceso de investigación para transformar la sociedad.” (Pedagogías Invisibles, 2017, p. 3).

Las artes pueden ayudar a la gente a pensar. Para Eisner, un profesor de arte y académico reconocido por su contribución sobre la importancia del arte en el desarrollo humano, ya escribía en 1995 sobre la necesidad de potenciar desde las clase de arte, las experiencias participativas y las relaciones sociales para explorar desde el aula “modelos alternativos a una conducta humana que, a estas alturas, cambia y empeora muy rápidamente el entorno social” (Eisner, 1995, p. 83). Y no estaría fuera de lugar añadir que, en la actualidad, empeora muy rápidamente el entorno ecológico.

El trabajo artístico requiere, para conseguir un resultado satisfactorio y de acuerdo con unos objetivos, con el resultado deseado, una organización de tareas y conocimientos para seleccionar los recursos y materiales adecuados. Siguiendo a Eisner cualquier proyecto artístico desde pintar un cuadro a componer

una melodía o escribir un poema, necesita seleccionar durante el proceso de creación los elementos más adecuados, el color, la nota o la palabra para ubicarlas en un lugar concreto de la imagen, de la melodía o del poema.

El arte tiene la capacidad de expresar significados y los artistas pueden usar las artes para jugar con esa función simbólica, el arte no se limita únicamente a la experiencia estética sino que demuestra tener una estructura simbólica que porta significado, que tiene un discurso (Eisner, 2013). Para lograr ese discurso hay que enseñar y aprender cuáles y cómo actúan todos esos elementos que van a formar parte de un proyecto artístico, y si una vez puestos en relación la estructura tiene el significado buscado.

“Por supuesto que siempre ha habido vínculos entre el arte y la escuela, entre artistas y profesorado, pero el esquema clásico (el artista pintaba sus cuadros y el profesorado explicaba esos cuadros en la clase para que el alumnado aprendiera cuáles eran sus características y su mérito) ha cambiado totalmente. En las nuevas situaciones, de forma bastante natural, artistas, educadores artísticos, trabajadores sociales y otros colectivos coinciden en los mismos espacios y proyectos.” (Marín Viadel, 2011, p. 227)

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

¿Cómo es tu entorno?

Mapeos colectivos y educación artística.

Una propuesta para la comprensión del medio y la creación cooperativa en el aula de secundaria

Nº de sesiones previstas: 9+1*

Temporalización: 3 horas de educación plástica por semana en 4 semanas de trabajo.

-
- En total nueve sesiones lectivas más una sesión extraordinaria con las personas colaboradoras del proyecto fuera de horario lectivo.
 - El proyecto se programa para 8 sesiones y se reserva una, la novena, contando con los imprevistos que puedan surgir y el ritmo de trabajo variable. De esta forma un imprevisto no afectará a la temporalización de la programación anual del curso.

Contexto educativo: esta propuesta está pensada para llevarse a cabo en una ciudad de tamaño medio y en un instituto situado en un entorno urbano en el que sea posible desplazarse a pie en pequeños grupos.

¿En qué consiste?

Se trata de hacer un mapeo del entorno del centro educativo trabajando en grupos colaborativos, y de crear los mapas y los iconos que se van a usar para señalar elementos de estudio en los mapas. El cierre del proyecto culmina con la creación de un proyecto artístico a partir de materiales recuperados.

Un mapeo colaborativo consiste en localizar sobre un mapa o plano una serie de elementos establecidos de forma previa a la realización de un recorrido también predeterminado –itinerario- en el que dichos elementos se ubican. (En este caso imágenes y residuos.)

¿Cómo se hace?

En los mapas las y los estudiantes van señalar los lugares concretos -dentro de nuestros itinerarios- donde encuentren imágenes y residuos que seleccionarán valorando su relevancia e interés para el proyecto y para la producción final del mismo. Estos son los dos principales objetos/materiales con los que vamos

a trabajar en la descripción de la aplicación en este documento. Los contenidos específicos de otras materias, se mencionan sin detallarse.

¿Qué son los itinerarios?

Los itinerarios, son los recorridos de cada uno de los grupos. Hay cuatro itinerarios, uno por grupo y se deciden entre los propuestos por la profesora que los ha diseñado con anterioridad, todos parten de la puerta del centro educativo.

Las imágenes

Van a identificar imágenes en el entorno. Las que sean seleccionadas en cada uno de los grupos con un mínimo de una por estudiante -cinco por grupo-, serán analizadas según un sencillo guion adaptado al nivel del grupo (ver apartado “simulación de la aplicación”). Cada puesta en común servirá para reflexionar sobre la presencia de las imágenes en la vida cotidiana de las ciudades y en el espacio público, así como para analizar el tipo de mensajes que se transmiten a través de ellas, reflexionar y valorar desde perspectivas críticas el uso y la influencia de la imagen en la cultura contemporánea occidental. El análisis de imágenes tendrá en cuenta una perspectiva feminista sobre las imágenes publicitarias. El trabajo de fabricación propia y de intervención con mapas e iconos potenciará -además de capacidades expresivas-, la capacidad de abstracción y síntesis textual (leyendas de mapas) y visual (representaciones concisas y uso expresivo del color).

Los residuos

La reflexión sobre el cuidado del medio ambiente debe empezar también desde la experiencia personal, incorporar a la práctica diaria la observación del entorno y sobre todo la auto-observación, generará conciencia a nivel individual. Los estudiantes tendrán que observar su propia producción de residuos. Entre la basura encontrada y la basura generada, cada grupo elaborará una propuesta artística.

Con las puestas en común y especialmente con el trabajo para la exposición oral en la presentación de la propuesta artística de la última sesión, las y los estudiantes van a trabajar las competencias necesarias para la elaboración de textos explicativos y narrativos breves.

5.1 Objetivos didácticos

OBJETIVO PRINCIPAL DE LA PROPUESTA

Incorporar la práctica artística como medio de enseñanza aprendizaje a través de los mapeo colectivos mediante el trabajo en grupos cooperativos para comprender y reflexionar sobre dos temas fundamentales en las sociedades occidentales contemporáneas; la cultura visual y la ecología.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

-
- Utilizar el trabajo colaborativo de forma continuada para desarrollar un proyecto completo.
 - Fomentar la relación de la escuela con su entorno más cercano.
 - Impulsar la creación artística de los estudiantes a través de la creación de materiales de trabajo y objetos artísticos propios.
 - Promover la reflexión sobre el concepto de comunidad y su capacidad como actores de construcción social. Identificar las dificultades a las que personas con necesidades especiales pueden enfrentarse dónde ellos no reconocen ningún conflicto. Desarrollar la empatía.
 - Localizar y analizar imágenes del entorno cercano para comprender elementos básicos del lenguaje visual.
 - Utilizar el lenguaje y los procesos artísticos para representar ideas, conceptos, sentimientos y adquirir las capacidades técnicas necesarias para el proyecto. Uso del color, la línea, la forma, abstracción y texturas.
 - Realizar iconos de señalización, planos, mapas y apuntes o bocetos a partir de los materiales proporcionados.
 - Ubicar correctamente en los mapas los elementos que seleccionados mediante los iconos realizados acompañados de su correspondiente leyenda.
 - Hacer un diagnóstico participativo sobre las imágenes y los residuos presentes en el entorno del centro -espacio público- y reflexionar críticamente sobre ellos, proponiendo ideas para la mejora o el cambio.
 - Identificar y reflexionar sobre la generación de residuos propios, ecología y crisis medioambiental, y establecer su relación con la presencia de basura en las calles.

- Ser capaces de transformar y manipular los materiales encontrados cambiando sus significados, en una producción artística que reflexione sobre medioambiente y cultura visual en el entorno.
- Desarrollar actitudes para la mejora de la expresión oral y escrita, así como la síntesis de ideas a través del debate y la reflexión en grupo.

5.2 Descripción de agrupaciones. Grupos cooperativos

Tomando como referencia una clase de 24 estudiantes, cada grupo estará compuesto por cinco estudiantes y un colaborador. La profesora es quien coordina la intervención.

La participación de expertos en áreas determinadas como biología, geología y otras, se reserva para una planificación interdisciplinar más amplia que la aquí descrita en la que se incorporen contenidos relacionados con sus especialidades. En este caso la experta en análisis visual es la profesora y se cuenta con una colaboradora trabajadora de la depuradora municipal que en una de las sesiones de introducción hablará sobre basura y residuos urbanos.

Cada grupo de cinco estudiantes se formará según las notas de agrupaciones propuestas por Pere Pujolàs (Pujolàs Maset, 2010) en “Conferencia sobre aprendizaje y grupos colaborativos” para el trabajo colaborativo: se forman grupos heterogéneos de estudiantes evitando en la medida de lo posible que dos perfiles de estudiantes similares formen parte del mismo grupo. Esta forma de trabajo, de acuerdo con el mencionado Pujolàs favorece la inclusión educativa y la justicia social dentro del aula. Los estudiantes más capaces podrán ayudar a quienes lo necesiten, (de nuevo la Zona de Desarrollo Próximo) favoreciendo el aprendizaje entre iguales y el sentido de igualdad de oportunidades, desde el respeto a la diferencia y en un ambiente de trabajo orientado a conseguir unos objetivos comunes a todo el grupo de estudiantes.

Los cuatro grupos estarán en todo momento realizando actividades similares, repartiendo el tiempo de forma equitativa para cada grupo cuando se usen herramientas o materiales que estén limitados, como puede ser el caso de los ordenadores.

Funcionamiento de los grupos

Siguiendo a Pujolàs cuando describe el trabajo en equipo como un contenido dedicamos el resto de este apartado a la descripción del funcionamiento de los grupos. Cada grupo se organiza en torno a un *Plan de Equipo* (Pujolàs Maset, 2009, p. 54) un documento donde el grupo escribe el detalle del reparto de los roles de cada estudiante en cada una de las sesiones, los objetivos del grupo y el tiempo para la autoevaluación de grupo que se hará al final de cada sesión previa a la individual descrita en el apartado evaluación.

Los roles que se repartirán en los grupos son:

- Responsable del material. Se encarga de cuidar y solicitar el material y es responsable del cuidado del mapa del grupo.
- Responsable de organización. Se encarga de anotar en el cuaderno de equipo lo que se ha hecho cada día y si se cumplen o no los objetivos.
- Ayudante de organización. Apoya la labor del responsable, observa el funcionamiento y toma notas si es preciso.
- Responsable de mediación. Modera todas las conversaciones, organiza los turnos de palabra repartiendo equitativamente el tiempo que usa cada compañero y actúa como portavoz.
- Responsable de fotografía y medios. Realizara las tareas de foto en los paseos, tareas de impresión de planos y/o acceso a medios informáticos en el aula.

Los cargos son rotativos, cambian en cada sesión y cada estudiante tiene que ejercer un mínimo de una vez cada uno de ellos. El reparto se hace en la primera sesión. Esta forma de organización de los grupos facilita su funcionamiento durante la intervención. Fijando las reglas de antemano, cada estudiante asume antes de abordar la práctica que tiene una función que cumplir para que todo marche.

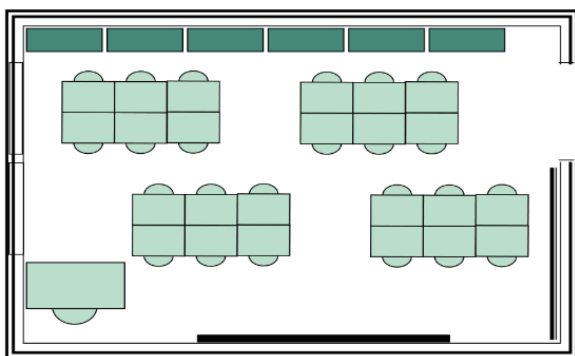


Ilustración 3 Distribución del mobiliario del aula para trabajar en Equipos de Expertos. Fuente: Pujolàs, Pere 2003. El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas.

Distribución del espacio del aula

La estructura del aula no es la misma que en las clases expositivas o características de la llamada escuela tradicional. Las mesas de los grupos se juntan y a modo de islas se reparten en el espacio de la clase. Es conveniente dejar espacio suficiente para la movilidad entre los grupos del

profesorado y de otras personas que estén en el aula, la mejora de la comunicación y de la observación. Los y las estudiantes también van a moverse por el espacio, especialmente para las puestas en común. El espacio del aula es un agente educativo más, y como tal, se estudia y planifica su organización, con el objetivo de construir un espacio de aprendizaje no jerarquizado y versátil.

5.3 Atención a la diversidad

La atención a la diversidad es tratada como un contenido más, incorporando actividades relacionadas con la accesibilidad y la elaboración de materiales adaptados. Para la atención de personas con deficiencias visuales contaremos con material de apoyo específicamente elaborado por la ONCE en materia de alfabetización. La iconografía realizada por los y las estudiantes para el mapeo, se elaborará adaptada según la metodología descrita en la guía de adaptaciones de la ONCE sobre materiales en relieve llamada “Braille: didáctica, signografía y materiales en relieve”. (ONCE, 2019)

A través del contacto con la Cruz Roja trataremos de disponer en una de las sesiones, el “pase accesible” de cuatro sillas de ruedas, una por grupo si es posible. Aunque no son imprescindibles las sillas para los grupos añadirían valor a la experiencia y facilitarían la identificación de los estudiantes con las dificultades a las que se enfrenta a diario este colectivo desarrollando su empatía. Para ese día, acompañados por personas en silla de ruedas y en su caso de las personas cuidadoras, recorreremos nuestros itinerarios para identificar juntos, las barreras y dificultades a las que se tienen que enfrentar cada día. Cada paso se documenta en el cuaderno de equipo, el método de organización y evaluación de los grupos.

Se trabaja con todo el alumnado en el aula, sumado los refuerzos individuales necesarios en su caso (estudiantes con necesidades específicas). En el caso de requerir adaptaciones optamos por una figura de acompañamiento presente en el aula de forma ordinaria para evitar en todo momento sacar a estudiantes fuera de ella.

5.4 Relación con los contenidos curriculares

La relación con contenidos curriculares se desarrolla según el Decreto de la Comunidad Autónoma de La Rioja que describe el currículum para Secundaria (Decreto 19/2015, de 12 de junio) y el Real Decreto (RDL 1105/2014, de 26 de septiembre) para Educación Secundaria Obligatoria. Se adaptan los contenidos criterios y estándares del Bloque I de Educación Plástica, Visual y Audiovisual para el nivel 1º de Educación Secundaria Obligatoria.

EDUCACIÓN PLÁSTICA, VISUAL Y AUDIOVISUAL

Nivel: 1º de eso

Bloque I. Expresión plástica

Contenidos

- El punto, el plano y la línea como elemento de descripción de expresión y configuración de la forma.
- La composición. Conceptos de equilibrio, proporción y ritmo
- La luz, el claroscuro. Valores expresivos.
- El proceso de creación. Apuntes, bocetos, esquemas, etc.
- Técnicas gráfico plásticas. Adecuación a las intenciones expresivas. Técnicas secas, húmedas y/o mixtas.

Criterios de evaluación

1. Identificar los elementos que configuran de la imagen.
2. Experimentar con las variaciones formales del punto, el plano y la línea.
3. Expresar emociones utilizando distintos elementos configurativos y recursos gráficos: línea, puntos, colores, texturas, claroscuros.
4. Identificar y aplicar los conceptos de equilibrio, proporción y ritmo en composiciones básicas.
5. Diferenciar las texturas naturales, artificiales, táctiles y visuales y valorar su capacidad expresiva.
6. Aplicar los métodos creativos gráfico-plásticos aplicados a procesos de artes plásticas y diseño.
7. Crear composiciones gráfico-plásticas personales y colectivas.
8. Dibujar con distintos niveles de iconicidad de la imagen.

9. Experimentar las posibilidades expresivas de las técnicas grafico-plásticas secas, húmedas y mixtas. La témpera, los lápices de grafito y de color. El collage. Materiales diversos.

Estándares de aprendizaje

- 1.1. Identifica y valora la importancia del punto, la línea y el plano analizando de manera oral y escrita imágenes y producciones grafico-plásticas propias y ajenas.
- 2.1. Analiza los ritmos lineales mediante la observación de elementos orgánicos, en el paisaje, en los objetos y en composiciones artísticas, empleándolos como inspiración en creaciones grafico-plásticas.
- 2.2. Experimenta con el punto, la línea y el plano con el concepto de ritmo, aplicándolos de forma libre y espontánea.
- 2.3. Experimenta con el valor expresivo de la línea y el punto y sus posibilidades tonales, aplicando distintos grados de dureza, distintas posiciones del lápiz de grafito o de color (tumbado o vertical) y la presión ejercida en la aplicación, en composiciones a mano alzada, estructuradas geométricamente o más libres y espontáneas.
- 3.1. Realiza composiciones que transmiten emociones básicas (calma, violencia, libertad, opresión, alegría, tristeza, etc.) utilizando distintos recursos gráficos en cada caso (claroscuro, líneas, puntos, texturas, colores, etc.).
- 4.1. Analiza, identifica y explica oralmente, por escrito y gráficamente, el esquema compositivo básico de obras de arte y obras propias, atendiendo a los conceptos de equilibrio, proporción y ritmo.
- 4.2. Realiza composiciones básicas con diferentes técnicas según las propuestas establecidas por escrito.
- 4.3. Realiza composiciones modulares con diferentes procedimientos gráfico-plásticos en aplicaciones al diseño textil, ornamental, arquitectónico o decorativo.
- 4.4. Representa objetos aislados y agrupados del natural o del entorno inmediato, proporcionándolos en relación con sus características formales y en relación con su entorno.
- 5.1. Transcribe y selecciona texturas táctiles a texturas visuales mediante las técnicas utilizándolas en composiciones abstractas o figurativas.
- 7.1. Crea composiciones aplicando procesos creativos sencillos, mediante propuestas por escrito ajustándose a los objetivos finales.
- 7.2. Conoce y aplica métodos creativos para la elaboración de diseño gráfico, diseños de producto, moda y sus múltiples aplicaciones.
- 7.1. Reflexiona y evalúa oralmente y por escrito el proceso creativo propio y ajeno desde la idea inicial hasta la ejecución definitiva.
- 8.1. Emplea los diferentes niveles de iconicidad de la imagen gráfica, elaborando bocetos, apuntes, dibujos esquemáticos, analíticos y miméticos.
- 9.1. Utiliza con propiedad las técnicas gráfico-plásticas conocidas aplicándolas de forma adecuada al objetivo de la actividad.
- 9.2. Utiliza el lápiz de grafito y de color, creando el claroscuro en composiciones figurativas y abstractas mediante la aplicación del lápiz de forma continua en superficies homogéneas o degradadas.
- 9.3. Utiliza el papel como material, manipulándolo, rasgando o plegando creando texturas visuales y táctiles para crear composiciones, collages y figuras tridimensionales.

- 9.4. Crea con el papel recortado formas abstractas y figurativas componiéndolas con fines ilustrativos, decorativos o comunicativos.
- 9.5. Aprovecha materiales reciclados para la elaboración de obras de forma responsable con el medio ambiente y aprovechando sus cualidades gráfico-plásticas.
- 9.6. Mantiene su espacio de trabajo y su material en perfecto orden y estado, y lo aporta al aula cuando es necesario para la elaboración de las actividades.

Objetivos de etapa

- Se contribuirá específicamente a desarrollar en los estudiantes las capacidades que le permitan:
- Consolidar y desarrollar hábitos de trabajo individual y en equipo como medio de desarrollo personal y de realización de tareas.
- Valorar la riqueza de la diferencia y respetarla identificando aquellas actitudes o hechos negativos que impliquen cualquier tipo de discriminación dentro y fuera del aula.
- Comprender y valorar la importancia del conocimiento de aspectos básicos de la cultura y la historia propias a través del ejercicio del diálogo y la cooperación.
- Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje plástico usando distintos medios.
- Expresar con corrección lingüística textos y mensajes por escrito y oralmente.

Elementos transversales incluidos explícitamente

- El aprendizaje de la resolución pacífica de conflictos, la no discriminación por cualquier condición o circunstancia y el desarrollo de valores que favorezcan la igualdad efectiva entre personas.
- La comunicación con los demás, el manejo de emociones y el desarrollo de la empatía.
- El desarrollo de capacidades críticas que permitan identificar contenidos y comportamientos sexistas, racistas o que impliquen cualquier tipo de discriminación.
- El desarrollo sostenible y la protección del medio ambiente.

Elementos visuales del currículum oculto

La disposición del mobiliario y estudiantes en el aula evitará una distribución jerárquica y unidireccional (pupitres frente a una pizarra):

Islas de mesas para los grupos y mesa de la profesora a un lateral del aula.

Para las puestas en común el alumnado se organiza en círculo.

Para las intervenciones en el gran mapa del aula en semicírculo.

Competencias

A continuación, se enumeran las competencias trabajadas en cada parte del proyecto. La competencia “aprender a aprender” es trabajada de forma transversal, pues el proyecto se construye en relación a las conclusiones a las que se llega por medio del trabajo y reflexión en grupo en las puestas en común en gran grupo y en los grupos de trabajo pequeños.

El proyecto fomenta el desarrollo de la creatividad y la imaginación a través de la práctica del diseño, el dibujo y la realización de materiales diversos a lo largo de todo el proceso. Las competencias clave seleccionadas en el sistema educativo español son las siguientes según se recoge en la legislación que define su relación con los contenidos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables. (O. ECD/65/2015, de 21 de enero):

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

En la tabla que sigue, cada sesión se asocia a la competencia o competencias que van a trabajarse. La tabla está adaptada según el modelo del profesor Manuel López Navarro para una programación didáctica (López Navarro, 2019). Competencias asociadas a las sesiones:

SESIONES	COMPETENCIAS BÁSICAS TRABAJADAS						
	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)
SESIÓN 1				■			
SESIÓN 2	■			■			
SESIÓN 3		■			■		
SESIÓN 4						■	■
SESIÓN 5			■		■		
SESIÓN 6							
SESIÓN 7					■		
SESIÓN 8	■					■	■

5.5 Metodología

La metodología es parte fundamental de la propuesta que ha ido detallándose a lo largo del trabajo. En esta parte dedicada a la intervención se concretan algunos puntos sobre cómo se van a usar metodologías artísticas con una perspectiva interdisciplinar.

Los iconos para el mapeo y los mapas de trabajo sobre el terreno en pequeño formato de fácil manejo, son elaborados por los estudiantes. Trabajarán valores de color y de línea básicos sin volumen. Las imágenes fotográficas que van a recopilarse como referencias o documentación del proyecto valorarán el grado de calidad formal en cuanto a enfoque, luz, encuadre y función expresiva.

A lo largo de las primeras sesiones se formulan una serie de cuestiones sobre lo que esperan encontrarse en el paseo. Los estudiantes harán una previsión sobre el tipo y cantidad de objetos e imágenes que se encontrarán, a partir de lo que empezarán a elaborar su propia iconografía y su propio mapa de trabajo en cada grupo. Para ello aplicarán sus conocimientos técnicos previos sobre el uso de recursos expresivos, el color, las texturas y materiales.

El mapa colaborativo es la herramienta didáctica sobre la que vamos a desarrollar el trabajo. El gran mapa colaborativo permanece en el aula y en él se representan los cuatro itinerarios sobre los que trabajan los grupos. En este mapa únicamente se interviene durante las puestas en común que se realizan en el aula. En ellas, según el punto de desarrollo del proyecto, se vuelcan las ideas consensuadas y se exponen los materiales desarrollados o encontrados en cada uno de los grupos. La puesta en común se hace a través de los portavoces de turno correspondientes. Detallamos a continuación un modelo de guía para el análisis de imágenes y otro modelo para clasificar basura.

La pregunta de inicio: ¿Qué tipo de imágenes y de residuos nos vamos a encontrar? Cada grupo hará una previsión de lo que va a encontrarse en los itinerarios y en función de ello van a empezar a trabajar con el material disponible en el aula para documentarse, realizar el mapa y diseñar los iconos.

Las imágenes.

Las preguntas abiertas nos sirven de guía para iniciar el análisis desde dos puntos de vista, el formal y el subjetivo. Estas son algunos ejemplos de preguntas:

Es figurativa o abstracta. Explica por qué.	Qué colores se usan. Es una gama cálida o fría. Valorar la importancia del uso del color.
De qué tipo de imagen hablamos	Publicidad, decorativa, informativa, arte urbano...

Otros recursos expresivos: Técnica o técnicas. Identificación de texturas.	Línea, punto, simetría, color. ¿Cómo se usan, son protagonistas de la imagen?
--	---

Soporte y situación de las imágenes.	Localización geográfica
--------------------------------------	-------------------------

Si hay personas representadas:	¿De qué tipo?: jóvenes, adultas, niños. ¿Qué actividad están realizando?, trabajan, pasean, van a alguna parte, juegan ¿Parecen felices? ¿Infelices? ¿Qué tipo de actividad realizan? ¿Ves alguna diferencia entre las representaciones de hombre, mujeres, niños o adolescentes?...
--------------------------------	--

Tendrán que describir la imagen brevemente, decir qué es lo que ven y qué es lo que esa imagen les transmite. Después, deberán clasificarla para añadirla a su carpeta de equipo digital en el blog del aula bajo los siguientes criterios.

CRITERIOS PARA LA CLASIFICACIÓN DE IMÁGENES:

Función	Soporte	Espacio
---------	---------	---------

- Función: a que está destinada la imagen
- Soporte: De qué o sobre qué material está realizada/instalada la imagen.
- Espacio: Donde está exactamente la imagen. Anotación de las Coordenadas con la herramienta *Open Maps*.

Residuos –no orgánicos-. Objetos encontrados

Para trabajar el apartado dedicado a la basura, la generación de residuos y el reciclaje, en el diseño de esta intervención se recurre a un proyecto arqueológico sobre el cauce de un antiguo río reconvertido en línea de metro, conocido como “Below the surfaces” (MenA, 2018) realizado en la ciudad de Ámsterdam, en Holanda. Tras recopilar cientos de objetos en sus excavaciones, los han clasificado según tres criterios para su exposición y divulgación. Los tres que adaptamos para esta propuesta y que se describen a continuación.

CRITERIOS PARA LA CLASIFICACIÓN DE OBJETOS/RESIDUOS:

Función	Tiempo	Espacio
---------	--------	---------

- Función: para qué servía antes de convertirse en basura. Si es el caso, en qué puede convertirse.
- Tiempo: tiempo aproximado en el que fue producido y estimación del tiempo que lleva en la calle.

- Espacio: lugar exacto en el que ha sido encontrado. Lugar dónde estaba destinado a estar o ser usado en su origen. Anotación de las Coordenadas con la herramienta *Open Maps*.

Clasificados y fotografiados, los objetos la excavación están disponibles online junto a la descripción del proyecto. Como contenido extra, la web incorpora un pequeño software que permite crear imágenes, composiciones propias a partir de los objetos encontrados. Algunos de los ejemplos expuestos en la web se mostrarán a modo de ejemplos en clase tras la primera salida de los grupos.

Cada grupo de trabajo cooperativo elaborará con los objetos encontrados, basuras y o desechos propios, una imagen final que será presentada por el grupo al resto de compañeros, el tema de esta representación será de libre elección.

5.6 Materiales y recursos utilizados

El recurso más importante no requiere preparación previa, el entorno del centro está siempre disponible.

Los recursos humanos son la parte más delicada de la propuesta pues requiere de la colaboración de actores sociales y personas externas al centro educativo. Además, es necesaria la participación de cuatro de esas participantes de forma constante en el aula que acompañarán junto a la profesora y bajo su guía, al grupo de estudiantes. Cuando hablo de aula me refiero al espacio educativo en el que nos encontremos, sea dentro o fuera del centro.

Ubicando la propuesta en Logroño, una ciudad pequeña, accesible, dónde los desplazamientos rara vez son grandes, podríamos recurrir a la búsqueda en primer lugar en el espacio social del centro, buscar colaboradores entre la comunidad educativa –profesorado, personal del centro y familias-.

- Como opciones alternativas están el contacto con la Asociación de vecinos del barrio correspondiente -simulando una actuación concreta en Logroño podría contarse con agentes sociales como el proyecto de intervención comunitaria, Proyecto ICI-.
- Las entidades sociales con las que contamos para participar en la propuesta son la Asociación de personas sordas de La Rioja, la ONCE y AS-PACE.

MATERIALES DISPONIBLES EN EL AULA

En el desarrollo de la propuesta se combinan recursos digitales con recursos materiales teniendo dos premisas: la primera, usar y fomentar el uso de tecnologías de acceso libre y gratuito que no generen costes adicionales y que se rigen por la premisa de compartir el conocimiento sin mercantilizarlo, y la segunda: recurrir a materiales reciclados siempre que sea posible y evitar su desperdicio. En cada grupo se controlará la generación de basura y material desechado, de ese seguimiento se sacarán conclusiones en la puesta en común correspondiente.

- Una copia impresas del manual ¿Cómo hacer un mapeo colectivo? (Vivero de Iniciativas Ciudadanas, 2017).
- Plantillas con recuadros para dibujar los iconos. Plantillas individuales para las primeras fases, y plantillas para el trabajo definitivo que será empleado en el mapeo colectivo.
- Mapas/planos impresos en papel de gramaje medio -que soporte ser intervenido-: en tamaño A3, uno para cada grupo. En tamaño A1 o A2 se imprimirá por partes (según disponibilidad y coste económico) el gran mapa colaborativo.
- Una selección de materiales gráficos seleccionados entre las guías de mapeo mencionadas y otros a determinar por la profesora como las representaciones de señales, logotipos y otras imágenes icónicas –en el sentido de esquemáticas-. Iconos de señalización de ejemplo para los mapas. Láminas con imágenes extraídas del manual de Iconoclasistas (Iconoclasistas, 2015).
- Revistas variadas y publicidad: Revista municipal, revista del instituto, revistas de moda, entretenimiento, cocina... preferiblemente de temas relacionados con intereses del grupo. Se les consultará previamente para hacer la selección que llegue al aula en relación a sus gustos.
- Impresora y ordenador conectado con la página de mapas de acceso libre y gratuito *Open Street Maps*. La página de la zona donde vamos a trabajar estará accesible mediante un enlace directo en el escritorio del ordenador: <https://www.openstreetmap.org/#map=4/49.41/9.05>
- Programa de manipulación de imágenes *Gimp*, de acceso libre y gratuito.

- Son necesarios un mínimo de dos ordenadores -conectados a la impresora o conectados en red- que permitan trabajar de forma simultánea –en *Gimp* y *Open Street Maps*- a dos de los cuatro grupos en el aula y garantizar así, la alternancia fluida de las tareas de todos los grupos durante las sesiones.
- Blog realizado por la profesora como archivo de documentación general donde alojar las imágenes de los grupos.
- Para la cartografía y la iconografía-en relieve- hecha por los estudiantes: papeles blancos, cartón para soporte del papel, pegamento, pegamento, cuerdas, hilos, tijeras, rotuladores.
 - Para la realización de los iconos en relieve nos inspiramos en la guía para materiales en relieve elaborada por la ONCE mencionada en el apartado atención a la diversidad. (ONCE, 2019)
- Un dispositivo fotográfico por grupo. Cada uno de los grupos dispondrá de un teléfono móvil que aportará el guía –colaborador externo- correspondiente. En ningún caso –aunque dispongan de ellos- se usarán los teléfonos de los propios estudiantes para el trabajo en grupos colaborativos.
- El cuaderno de equipo. Uno por cada grupo, con cada uno de sus apartados a rellenar según vaya desarrollándose el proyecto. El cuaderno lo proporciona la profesora a cada grupo después de su formación en la sesión inicial, este elemento se describe con más detalle en el apartado “evaluación”.

5.7 Evaluación

El principal instrumento o herramienta de evaluación será la carpeta de equipo. La carpeta o cuaderno de equipo es la herramienta de los grupos para organizarse (Pujolàs Maset, 2009, p. 54), un objeto físico compartido del que cada grupo es responsable. Su mantenimiento y cuidado es también un elemento evaluable del proyecto del grupo.

Dentro del cuaderno o carpeta de equipo hay fichas de evaluación individuales, cada estudiante, de forma individual y con un mínimo de cuatro fichas: una de inicio, dos de desarrollo y una de conclusión, deberá rellenarlas para ser evaluado. La ficha consta de una breve serie de preguntas y está basada en el “Diario de aprendizaje” realizado por el CEDEC (2013).

Si el grupo decide adjuntar documentación extra a su cuaderno de equipo podrá hacerlo sobre cualquier soporte que elija a modo de anexos. Este material estará sujeto a los mismos plazos de entrega que el cuaderno de equipo. El plazo de entrega del cuaderno será el primer día de clase siguiente al último día del proyecto.

El cuaderno o carpeta de equipo.

Está formado por cinco apartados que se enumeran a continuación según en la estructura descrita por Pere Pujolàs (Pujolàs Maset, 2009) estos cinco cuadernos son completados a lo largo del proyecto.

- El cuaderno del equipo: donde se presentan e intercambian datos los alumnos. Nombres, correos electrónicos. Permanece en el aula todo el tiempo.
- El cuaderno de las normas para la actividad y el reparto de roles, cargos, papeles. Lo lleva al exterior el encargado de organización y es el único que sale del aula de los cinco que forman la carpeta de equipo.
- El cuaderno de las finalidades. Donde se reflejan los objetivos del grupo.
- El cuaderno de los proyectos: donde se refleja el proceso de trabajo y los resultados de su trabajo en grupo.
- El cuaderno de las valoraciones de grupo. Con las valoraciones grupales e individuales.

La parte virtual del cuaderno es un blog realizado por la profesora como archivo de documentación general. En este blog, en el espacio reservado para las galerías de imágenes, el encargado de cada grupo seleccionado por acuerdo – con supervisión del colaborador- en cada actividad, publicará la selección de documentación visual digital.

El mapa colaborativo, la herramienta que articula la actividad, sirve para valorar el proceso y de escenario para las puestas en común, igual que la propuesta artística su valor reside en servir de soporte donde reflejar el proceso del trabajo de los distintos grupos que proporcionará una visión global. Hay que recordar que el mapa colaborativo es el resultado de las puestas en común, es el objeto creado por el conjunto del grupo el que permite tener una visión de conjunto del proyecto.

5.8 Simulación de la aplicación

A continuación se muestran ejemplos de preguntas iniciales para un mapeo colectivo en el que vamos a trabajar de forma interdisciplinar.

Los temas de esta simulación de mapeo están relacionadas con contenidos de educación artística, ciencias sociales y ciencias naturales incluidas en el currículo oficial para La Rioja. Se propone estudiar las imágenes y los residuos como elementos principales y la vegetación y la fauna como elementos secundarios del área de ciencias naturales.

Se desarrollará la comprensión del espacio en relación con su representación a escala en planos y mapas, conceptos relacionados con las áreas de matemáticas y geografía. Ejemplo de bloques y temas propuestos para el mapeo:

Imágenes

- Tipo de paisaje, natural, urbano. ¿Hay imágenes?
- Si las hay ¿de qué tipo? publicidad, rótulos, paneles...
- Describe la imagen brevemente
- Analiza la imagen según preguntas proporcionadas y
- Análisis formal: Línea, punto, simetría, color, conceptos expresivos o características visuales de otro tipo
- Criterios para la clasificación:
 - Función
 - Soporte
 - Espacio

Residuos

- Cuáles son los tipos de residuos
- De dónde provienen
- Cuántos hay y dónde se encuentran
- Hay zonas con más residuos que otras. Por qué crees que se produce esto
- Criterios para la clasificación:
 - Función
 - Tiempo
 - Espacio

Plantas, arbolado u otro tipo de vegetación

- Explica qué tipo de vegetación hay y señala los lugares donde se encuentra.
- Han crecido de forma natural o alguien las ha puesto ahí
- Se encuentran en buen estado o por el contrario se ve descuidado
- ¿Te habías fijando antes, es la primera vez que lo ves?

Animales (y) humanos

- De qué tipo son
- Hay muchos o pocos
- Dónde y cómo viven. Actividades humanas
- De qué se alimentan, ¿tienen depredadores?



Ilustración 4 Representación de una tormenta de ideas en un mapeo colectivo. VIC Vivero de Iniciativas Ciudadanas. Como hacer un mapeo colectivo, 2015.

5.8.1 Detalle de las sesiones

(En algunos apartados se detalla un tiempo mínimo aproximado. Las sesiones 4, 6 y 8 son sesiones dobles.)

SESIÓN 0 – FORMACIÓN DE COLABORADORES.

Antes de empezar hay una sesión previa a la primera intervención con el grupo de estudiantes. En ella, se prepara y explica la formación de los grupos cooperativos para la actividad y se reparte el material de cada uno.

En esta sesión de 1 hora de duración, se dan las nociones básicas sobre el funcionamiento de los grupos, el reparto y rotación de roles en ellos y su labor de guía de actividades. Además actuarán como estímulo para la interacción y resolución de problemas de forma colaborativa en cada uno de los grupos.

En ésta misma sesión se explica a estas personas, la estructura básica para la realización de mapeos colectivos siguiendo dos guías: ¿Cómo hacer un mapeo colectivo? (Vivero de Iniciativas Ciudadanas, 2017) y “Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa” (Iconoclasistas, 2015). Ambas publicaciones son materiales de uso libre –no comercial- elaboradas en contextos no formales que se trasladan al aula.

SESIÓN 1 AULA. PRESENTACIÓN

- Introducimos y presentamos en el aula a participantes, asistentes y la dinámica de trabajo (grupos colaborativos). Se usará algún tipo de dinámica grupal para romper el hielo entre los estudiantes poco acostumbrados.

- Presentamos la zona de mapeo (el entorno del centro) y el gran mapa colectivo sin intervenir. También se les reparte material que usarán los grupos de estudiantes en las actividades. Se instala el mapa en la pared. (25 min.)
- Presentamos los temas con los que se va a trabajar a partir de una selección dada por la profesora. Imágenes y residuos por ejemplo (10 min.)
- Se enseñan mediante proyección ejemplos de iconos usados en mapeos colectivos y de mapas intervenidos como ejemplo.
- Se presentan los colores con los que van a trabajar sin enseñar los itinerarios, cada color será el nombre del grupo y el distintivo de su trabajo y sus iconos para el mapeo se identificarán por los colores: Rojo, Amarillo, Verde, Cian y Morado. De momento exploran posibilidades con todos ellos.
- Cuestiones iniciales sobre usos del espacio en el entorno del centro y señalización en el gran mapa colaborativo.
 - o Espacio para el coche/espacio para el peatón/para las bicis.
 - o Espacios de juego, de paseo, de paso.
 - o Espacios seguros/inseguros
 - o Espacios limpios/sucios.
 - o Presencia de bancos, fuentes, jardines u otros elementos de uso común.

SESIÓN 2 AULA. DOCUMENTACIÓN

En el aula está disponible toda la información necesaria y descrita en el apartado recursos y materiales de este trabajo. En esta sesión hay dos pasos fundamentales a cumplir:

- Tormenta de ideas sobre imágenes y residuos. Búsqueda de información y debate en los grupos sobre basura y residuos y selección de imágenes relevantes pensando en el tipo de iconografía que van a usar. Cada grupo tendrá que seleccionar al menos 5 ítems de cada uno de los temas para incorporar a los mapas, analizarlos según las preguntas y reflejarlo en el cuaderno. (30 min.)
- Una vez obtenida la información, los guías comienzan a formular las preguntas o hipótesis sobre el tema de trabajo para inducir al debate según los modelos dados. (+-15 min.)

SESIÓN 3 AULA. ITINERARIOS Y CREACIÓN DE MATERIALES

- Se presentan los itinerarios asociados a colores que serán los nombres de los diferentes grupos. Rojo, Amarillo, Verde, Cian y Morado.
- Se reparte a cada grupo un recorrido en el mapa. Uno por grupo entre la selección de cuatro, dada por la profesora. Se debe llevar a consenso. Si las dinámicas de discusión (Lakabe, 2018) en gran grupo no funcionan, el reparto se hará por sorteo.
- Ubicación de los estudiantes en el mapa y de los itinerarios de cada grupo en el mapa. Formulación de las preguntas.
- Selección del material y recursos necesarios para el paseo. Cada equipo hará una previsión de lo que puede/quiere encontrar.
- Realización de los iconos para el mapeo a partir de imágenes elegidas en cada grupo según temas y previsiones. Selección de texturas, formas, colores en base a un tamaño común.

SESIÓN 4 PASEO

- Rutas por grupos (4). Registros en los mapas de cada grupo aquello que se va encontrando y de las imágenes necesarias con fotografías. Cada grupo reflejará en el cuaderno por medio de su encargado los acuerdos sobre el material seleccionado. No más de cinco fotografías por sesión se subirán al espacio común del blog de forma definitiva. (30min) * Hay que observar los lugares, las imágenes, fotografiar espacios y recoger objetos. 40 min
- Puesta en común. Registro en el gran mapa común del aula lo más relevante de cada ruta y exposición de la jornada al resto del grupo.
- Turno de preguntas y tormenta de ideas en gran grupo sobre la propuesta artística con basura.

**Para el paseo es necesario el tiempo de dos sesiones consecutivas de 50 minutos. Para llevarla a cabo es necesario acordar con otro profesor un intercambio de horarios en esa semana.

SESIÓN 5 AULA ANALÍTICA

- Elaboración por escrito a modo de esquema o resumen, de los puntos principales de la puesta en común del día anterior. Trabajo en el cuaderno de equipo y sobre los mapas.
- Trabajo sobre los mapas de grupo concretando las características que sean necesarias según lo encontrado en la sesión anterior
- Análisis de imagen. En esta sesión se elaboran las fichas de análisis y descripción de imágenes para clasificarlas definitivamente según el modelo descrito en el apartado metodología.



Ilustración 5 Plano y utensilios de mapeo en una acción de urbanismo colaborativo en Benicalaf, Valencia. 2018. Recuperado de <https://www.paisajetransversal.org/2018/10/transformar-ciudad-mejorar-vida-dia-mundial-ciudades-world-cities-day.html>

SESIÓN 6. PASEO ACCESIBLE

- Presentación de los nuevos colaboradores con quienes haremos la salida. Hace falta la colaboración de un mínimo de cuatro personas con alguna dificultad de acceso, una por grupo.
- Durante los paseos, se repiten las rutas de la sesión 4 y se añaden, si los hay, que los habrá, conflictos de acceso y movilidad a nuestras localizaciones. Se señalizan en los mapas con puntos rojos y se anota en el cuaderno las razones.
- Tras el paseo, puesta en común. Debates sobre espacio público, necesidades, problemas, deficiencias y propuestas. Los estudiantes expondrán sus

opiniones, dudas y preguntas en gran asamblea usando el mapa como referencia y escuchando al grupo de voluntarios del día.

- Despedida de los colaboradores de esta sesión con alguna dinámica de grupo.
- Concreción de los conflictos encontrados en los mapas de grupos y registro de propuestas de cambio, mejora, eliminación...

******Para el paseo accesible es necesario el tiempo de dos sesiones consecutivas de 50 minutos. Para llevarla a cabo es necesario acordar con otro profesor un intercambio de horarios en esa semana.

SESIÓN 7 PRODUCCIÓN

- Trabajo final para el cierre del proyecto. Crónica e instalación.
- 1) Realización de la propuesta artística de cada grupo con los objetos encontrados y a partir de las conclusiones sobre las experiencias vividas durante las sesiones previas.
 - 2) Realización por escrito de la presentación de la propuesta artística y elección de su localización. Todos los miembros de todos los grupos tendrán que hacer de portavoces en la presentación de su trabajo conclusivo. Máximo 5 minutos por presentación.
 - a. Las obras tienen que tener un título que responda a sus pretensiones, a lo que quieren expresar con su trabajo.
 - b. Se explicarán también los materiales de los que está hecha y su procedencia, hablarán del uso de la forma, del color o de cualquier otro elemento expresivo y del porqué de esa ubicación y si tiene alguna función.
 - c. Es necesaria una reflexión sobre las imágenes, la basura y la accesibilidad, pero también se busca el descubrimiento de la capacidad transformadora de su propio entorno que tienen los estudiantes con sus acciones.

SESIÓN. 8 INAUGURACIONES

- En las cuatro localizaciones se instalan las propuestas artísticas hechas a partir de materiales recuperados de cada grupo, que expondrá sus conclusiones sobre el total de contenidos del proyecto. (30min)
- De vuelta en el aula se hace la última puesta en común y el registro de lo que falte en el cuaderno de equipo con especial atención a la autoevaluación final, sus conclusiones y valoraciones sobre el proyecto que es la última parte del cuaderno de equipo.

**Para la jornada de instalación es necesario el tiempo de dos sesiones consecutivas de 50 minutos. Para llevarla a cabo es necesario acordar con otro profesor un intercambio de horarios en esa semana.

6. DISCUSIÓN

Parece bastante claro que el trabajo colaborativo mejora y facilita el aprendizaje entre iguales. A través de la organización cooperativa del aula, es posible construir espacios de aprendizaje que realmente se preocupan y trabajan por la inclusión educativa en las escuelas más allá de tenerlo por escrito en una ley. Utilizo de forma consciente la palabra “realmente” porque para llevarlo a cabo, es necesario cambiar estructuras a las que estamos habituados.

Entre los elementos familiares que encontramos en los institutos, y que esta propuesta elimina están: la disposición jerarquizada del espacio y del mobiliario en las aulas y la ausencia de examen para la evaluación. Los años de hábito y costumbre dentro del sistema educativo van a generar y generan, como toda estructura de poder resistencias. Desde los propios estudiantes, al profesorado y a las familias, cualquier propuesta de cambio significativo en la educación, genera desconfianza, y esa desconfianza está formada por multiplicidad de actores distintos. No se trata de usar la educación como arma política. Eso es lo que genera la desconfianza actual que en este país impide hablar, sin hacer propaganda partidista, sobre educación. Se trata de ser conscientes de la implicación política que tienen algunas de las opiniones y actuaciones educativas que precisamente, no explicitan esa opinión.

Un inconveniente que nos encontramos para la realización del proyecto es la necesidad de contar con personas ajenas al centro educativo que colaboren en él. Y lo llamo inconveniente porque no es habitual y por lo tanto supone una complicación. A excepción de las Comunidades de Aprendizaje, la participación de colaboradores externos en la escuela no se contempla de forma continuada como parte de un proyecto. Lo más común es la participación puntual, un día o una sesión; una visita al río con educadores ambientales, una visita al museo, una visita a un antiguo molino, una visita a una fábrica. Este tipo de actuaciones que ponen en relación el contexto social de los estudiantes con su aprendizaje, tiene un carácter excepcional, sin continuidad.

En esta propuesta, esa colaboración requiere de un fuerte compromiso por parte de los participantes durante todo el tiempo que ocupa el proyecto.

Las estructuras colaborativas van a facilitar la discusión entre los estudiantes, ayudándoles a la comprensión y en la realización de tareas, generando aprendizaje y desarrollando habilidades de diálogo y escucha. A esto contribuye de forma significativa la exigencia de documentar todo por parte de los grupos a cada paso, tanto para su evaluación como para las puestas en común.

La producción colectiva de las herramientas como los iconos y los mapas de grupo, así como la de objetos artísticos al final del proyecto, además de contribuir a la mejora y a la práctica comunicativa, ejercitan el hábito de trabajo de los procesos artísticos grupales, en los que entra en juego el pensamiento divergente ampliando las perspectivas y puntos de vista durante las puestas en común. En el trabajo artístico van a surgir y se van a representar intereses, gustos, deseos, emociones, opiniones... resultados de la observación y análisis del entorno después de un proceso reflexivo. Impulsando proyectos creativos que potencian las relaciones entre arte y sociedad y entre sociedad y escuela.

La clase de plástica es concebida como un entorno de trabajo serio, activo y con contenido. Con una actitud consciente frente al descrédito social de las enseñanzas artísticas -en plural- que parecen no obtener el suficiente interés como para integrarse significativamente en la ordenación de nuestro sistema educativo.

7. CONCLUSIONES

Tras la realización del trabajo se han obtenido las siguientes conclusiones.

En primer lugar, sobre la organización del trabajo en grupos cooperativos es importante señalar en estas conclusiones que aunque es un método de trabajo avalado por la investigación educativa, es posible, por ejemplo si hay presencia de actitudes disruptivas, encontrarse con dificultades que es necesario tener previstas para evitar que afecten al desarrollo del proyecto.

Hay que tener presente que el trabajo cooperativo es una metodología, no una garantía de aprendizaje y tiene unos requisitos, es exigente. No existe ninguna receta en educación y ni el más inclusivo de los proyectos educativos va a eliminar la desigualdad del capital económico y cultural entre las familias, eso también tiene que quedar claro en estas conclusiones.

El trabajo cooperativo es, como decimos, una propuesta metodológica. Incentiva y fomenta la discusión, la reflexión y la necesidad de llegar a acuerdos entre los estudiantes, todas ellas, actividades fundamentales para el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. Para que funcione, es imprescindible cumplir una serie de condiciones entre las que destacan dos: la correcta elección del tema y el equilibrio de los grupos.

- El tema tiene que ser cercano a los estudiantes, reconocible, para que se generen fácilmente relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos de los estudiantes.

- Los miembros de los grupos deben seleccionarse en función de determinadas características (cognitivas, emocionales, comunicativas...) para construir grupos equilibrados en los que los miembros se complementen. Esto es imprescindible.

Estas dos condiciones requieren observación y análisis por parte del profesorado antes y durante el desarrollo de los proyectos. Contar con colaboradores va a facilitar el trabajo de observación del profesorado y el funcionamiento de los grupos en los que éstos actúan como guías. Lo que no supe en ningún caso la necesidad de formación del profesorado –y de los colaboradores- para desarrollar proyectos cooperativos en el aula.

En el aprendizaje entre iguales las gratificaciones y beneficios son bidireccionales, quien enseña refuerza su autoestima al poder ayudar y afianza sus cono-

cimientos al explicarlos a otra persona. El estudiante que aprende de su compañero refuerza igualmente su autoestima al solucionar una dificultad y mejorar su comprensión. Esta forma de aprender aumenta la motivación de los estudiantes.

Por otra parte, la acción directa en el entorno es también beneficiosa para la motivación y por lo tanto, para el aprendizaje, puede tener complicaciones si, como hemos mencionado, existen conductas individuales disruptivas que entorpezcan o impidan el funcionamiento de los grupos en el exterior del aula.

En cuanto a la adquisición de destrezas y conocimientos relacionados con el bloque de contenidos curriculares de la materia Educación Plástica Visual y Audiovisual, puede encontrarse alguna carencia en cuanto a la concreción de la evaluación por lo que hubiera sido interesante detallar otros instrumentos, por ejemplo, una rúbrica que agrupe los estándares en bloques y los ponga en relación con el trabajo en cada una de las sesiones.

En la misma línea la ausencia de detalle en el desarrollo de actividades de producción de materiales, puede dar lugar a problemas de comprensión o visualización del proyecto en quien nunca haya tenido contacto ni conozca, los procesos de creación artísticos y los principios del análisis de imagen.

En cualquier caso, creemos garantizada la viabilidad para trabajar a través de la educación artística sobre cuestiones y contenidos planteados en el currículo, y también fuera de él, con enfoques interdisciplinares y que el mapeo colectivo es una herramienta adecuada para llevar a cabo un proyecto de estas características. Un trabajo interdisciplinar requiere coordinación por parte del profesorado, habituado a trabajar y planificar de forma individual las clases. Probablemente ésta, junto a la formación de los grupos cooperativos es la mayor dificultad para la planificación de proyectos de este tipo.

En una línea más personal y como cierre del trabajo y de estas conclusiones, he podido identificar contradicciones propias y ajenas que desde el inicio de este trabajo, estimularon la reflexión sobre algunas ideas preconcebidas relacionadas con propuestas de innovación educativa que resultaron ser, algo pretenciosas.

8. REFERENCIAS

- Acaso, M. (2010). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual* (2ª). Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M., Forno, C., Pizarro, C., & Ricciardi, D. (2018). *Educación la institución. Encuentro de educadorxs en torno a la mediación artística*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y Centro Nacional de Arte Contemporáneo Cerrillos, Chile.
- Acaso, M., & Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, (17), 207-222.
- Bravo, C. M., & Guzmán, J. I. N. (2011). *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*. Madrid: Pirámide.
- Calaf Masachs, R., & Fontal Merillas, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- CEDEC. (2013). Mi diario de aprendizaje. Recuperado 17 de marzo de 2019, de CEDEC página web: <https://es.slideshare.net/cedecite/mi-diario-de-aprendizaje>
- CREA. (2015). Sobre Nosotr@s. Recuperado 27 de mayo de 2019, de CREA página web: <http://crea.ub.edu/index/about/?lang=es>
- De Miguel González, R. (2018). La geografía en el currículo de Ciencias Sociales o el mito del eterno retorno. Apología de la Neogeografía escolar. En *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* / coord. por Esther López Torres, Rosa García-Ruiz, María Sánchez Agustí, (pp. 533-544). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid
- Díaz Alcaide, M. D. (2011). Sobre la educación en artes plásticas y visuales. *Espacio y Tiempo. Revista de Ciencias Humanas*, 25, 163-170.
- Díez Gutiérrez, E. (2016). Desmontando PISA (3): Críticas a PISA. Recuperado 23 de mayo de 2019, de Aika Educación página web: <http://www.aikaeducacion.com/opinion/desmontando-pisa-3-criticas-pisa/>
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.

- Eisner, E. W. (2013). *El museo como espacio para la educación artística*. Recuperado 14 de mayo de 2019, de Educa Thyssen (You Tube) página web: https://www.youtube.com/watch?v=d_e679wJwc0
- Elboj, C., Valls, R., & Fort, M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 12:1-2, 129-141.
- EP. (2017). La Fiscalía archiva la causa contra un grupo de investigación de la UB por prácticas sectarias [Periódico Online]. Recuperado 27 de mayo de 2019, de El País página web: https://elpais.com/ccaa/2017/01/27/catalunya/1485535627_925439.html
- Fernández-Cano, A. (2016). Una crítica metodológica de las evaluaciones PISA. *RELIEVE. Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1). <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8806>
- Fernández-Enguita, M. (2014). De la información al conocimiento... pero en serio. *Revista Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 3(5), 51-57. Madrid: Publicaciones Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª). México: Siglo XXI.
- Gimeno Lorente, P. (2003). Comunidades de Aprendizaje: ¿un proyecto crítico o conservador? *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (7), 147-152. Recuperado 22 de mayo de 2019, de Fedicaria página web: http://www.fedicaria.org/quees_conc_social.htm
- Gimeno Lorente, P. (2012). Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica. *RIFOP*, 77(27.2). Recuperado 22 de mayo de 2019 de Revista Interuniversitaria de formación del profesorado página web: <https://auefop.blogspot.com/2013/10/reflexiones-criticas-y-autocriticas.html>
- Grañeras, M., Díaz-Caneja, P., & Gil, N. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* (1.ª ed.). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Londres: Routledge.

- Iconoclasistas. (2015). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa* (2a ed). Recuperado 2 de marzo de 2019 de Iconoclasistas página web: <https://www.iconoclasistas.net/mapeo-colectivo/>
- INEE. (2019a). Estudio internacional de enseñanza y aprendizaje. TALIS. Recuperado 23 de mayo de 2019, de Instituto Nacional de Evaluación Educativa página web: <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis.html>
- INEE. (2019b). Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes. PISA. Recuperado 23 de mayo de 2019, de Instituto Nacional de Evaluación Educativa página web: <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa.html>
- Lakabe. (2018). Formación en Facilitación de Grupos – Lakabe. Recuperado 20 de febrero de 2019, de Lakabe página web: <http://lakabe.org/events/event/formacion-en-facilitacion-de-grupos/>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Le Breton, D. (2018). *Elogio del caminar* (6ª Edición). Madrid: Ediciones Siruela.
- López Navarro, M. (2019). *Modelo para la programación de una Unidad Didáctica*. Recuperado 8 de junio de 2019 de Educatica página web <https://www.edudactica.es/Recursos.html>
- Marín Viadel, R. (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230. Murcia: Facultad de Educación, Universidad de Murcia.
- Martín Bravo, C., Navarro Guzmán, J. I. N., Román Sánchez, J. M. R., & Carbonero Martín, M. Á. C. (2011). Cerebro, adolescencia y educación. En *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato* (pp. 41-60). Madrid: Pirámide.
- Martín Bravo, C., Sánchez Sandoval, Y., Navarro Guzmán, J. I., & Acosta Contreras, M. (2011). Filosofía, psicología y educación en el aula. En *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato* (pp. 19-40). Madrid: Pirámide.

- MenA, Department of Archaeology, Monuments and Archaeology, City of Amsterdam. (2018). Below the Surface - The archaeological finds of the north/southline. Recuperado 3 de mayo de 2019, de Below the surface página web: <https://belowthesurface.amsterdam/en>
- Mouzo Quintáns, J. (2016). La UB lleva a la Fiscalía varias quejas contra uno de sus grupos de investigación [Periódico Online]. Recuperado 27 de mayo de 2019, de El País página web: https://elpais.com/ccaa/2016/06/13/catalunya/1465843580_251341.html
- Munari, B. (2018). *Fantasía: invención, creatividad e imaginación en las comunicaciones visuales*. Barcelona: Gustavo Gili.
- OCDE. (2005). *DeSeCo. Definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado de 27 de mayo de 2019, de OCDE página web: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definicionandselectionofcompetenciasdeseco.htm>
- Oliva Delgado, A., Ríos Bermúdez, M., Antolín Suárez, L., Parra Jiménez, Á., Hernando Gómez, Á., & Pertegal Vega, M. Á. (2011). *Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente*. <https://doi.org/10.1174/021037010791114562>
- ONCE. (2019). Braille: didáctica, signografía y materiales en relieve - Web de Educación de la ONCE [Página]. Recuperado 20 de mayo de 2019, de Educación inclusiva ONCE página web: <https://educacion.once.es/documentacion-1/manuales>
- Pagès, J. (2009): Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2, (pp. 140-154). Medellín: Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios.
- Pedagogías Invisibles. (2017). *Formación para Profesorado. Pedagogías Clandestinas*. Recuperado 10 de mayo de 2019, de Pedagogías invisibles página web: <http://www.pedagogiasinvisibles.es/proyecto/pedagogias-clandestinas/>
- Pérez Gómez, Á. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, (pp. 37-60). Universidad de Murcia: Facultad de Educación.

- Pujolàs Maset, P. (2003). *El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas*. Recuperado 28 de mayo de 2019, de Orientación Andújar página web: <https://www.orientacionandujar.es/2014/07/20/el-aprendizaje-cooperativo-algunas-ideas-practicas/>
- Pujolàs Maset, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. *VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa.*, 62. Antigua (Guatemala).
- Pujolàs Maset, P. (2010). *La estructura cooperativa de la actividad en el aula, un elemento determinante para la mejora de los centros* [Jornadas de Innovación de Guipúzcoa 2010: Hacia la mejora. (Conferencia)]. Recuperado 29 de mayo de 2019, de You Tube página web: <https://www.youtube.com/watch?v=CkkSIGow88A>
- Rodríguez Pérez, C., Álvarez García, D., & Bernardo Gutiérrez, A. (2011). Modelos psicológicos del proceso de enseñanza y aprendizaje. En *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato* (pp. 115-138). Madrid: Pirámide.
- Sánchez Sandoval, Y. S., Navarro Guzmán, J. I. N., Aguilar Villagrán, M., & Martín Bravo, C. (2011). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. En *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato* (pp. 91-111). Madrid: Pirámide.
- Santos Preciado, J. M. (1999). Las nuevas corrientes geográficas y didácticas y su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía: el caso de la geografía urbana. *Espacio Tiempo y Forma. Serie VI, Geografía*, 0(12). <https://doi.org/10.5944/etfvi.12.1999.2568>
- The Guardian, S. (2014, mayo 6). OECD and Pisa tests are damaging education worldwide - academics [Periódico Online]. Recuperado 23 de mayo de 2019, de The Guardian página web: <https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>
- Vivero de Iniciativas Ciudadanas. (2017). *Cómo hacer un mapeo colectivo*. Recuperado 2 de marzo de 2019, de La Aventura De Aprender página web: <http://laaventuradeaprender.intef.es/guias/como-hacer-un-mapeo-colectivo/introduccion>

Referencias a la legislación

España. Real Decreto-ley 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546.

España. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986-7003.

España (La Rioja). Decreto 19/2015, de 12 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización así como la evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Boletín Oficial de La Rioja, 19 de junio de 2015, núm. 79, pp. 12368-12730.